



FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

DESESCOLARIZACIÓN DEMOCRÁTICA PARA LA JUSTICIA SOCIAL
Un Estudio Etnográfico de una Experiencia Pedagógica Libre y Democrática en
España

Carlos Moreno-Romero

Dirigida por:
Liliana Jacott
Amanda Romero
Madrid, 2018

A Sofie

“La escuela del mundo al revés es la más democrática de las instituciones educativas. No exige examen de admisión, no cobra matrícula y gratuitamente dicta sus cursos, a todos y todas y en todas partes, así en la tierra como en el cielo: por algo es hija del sistema que ha conquistado, por primera vez en toda la historia de la humanidad, el poder universal. En la escuela del mundo al revés, el plomo aprende a flotar y el corcho, a hundirse. Las víboras aprenden a volar y las nubes aprenden a arrastrarse por los caminos.”
(Galeano, 1998)

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar agradeciendo a mi familia: a Sofie, quien es mi inspiración para poder crecer como educador y persona, a la vez que trabajar por espacios y dinámicas pedagógicas más respetuosas hacia los procesos de desarrollo de niñas y niños. Además, agradezco a Kersti, mi compañera, por su apoyo y comprensión hacia mis intereses, por su paciencia ante mis monólogos interminables, y por sus preguntas “incómodas” sobre la educación democrática que me hicieron preparar mis argumentos de forma juiciosa, clara y efectiva. Finalmente, agradezco a mis padres y mi familia en Colombia, quienes me han apoyado incondicionalmente y han sido un ejemplo de coherencia, compromiso, constancia y trabajo duro. Los quiero chicos y chicas ;)

Por otra parte, quiero agradecer a mis supervisoras, Liliana Jacott y Amanda Romero, por su infinita paciencia y valiosas contribuciones a la hora de conformar el marco teórico y analizar los datos y organizar los apartados temáticos. ¡Ha sido una experiencia increíble haber tenido una supervisión tan profesional y acertada! Gracias. También quiero agradecer a Tato, mi querida amiga, quien me invitó a unirme al grupo de investigación Desarrollo Humano y Justicia Social del GICE, y me abrió las puertas de su entorno profesional y de amistades. :)

Finalmente, quiero agradecer a Javier y Marién, fundadores de Ojo de Agua, por haberme permitido ser parte de su espacio educativo y comprender, de primera mano, otra forma de entender la educación y la práctica pedagógica y de acompañamiento, de las cuales nuestras sociedades se podrían beneficiar, si así lo desean. También quiero agradecer a las chicas y los chicos de Ojo, sus acompañantes y familias; así como a las personas egresadas, quienes se tomaron el tiempo para participar en este estudio doctoral y responder mis preguntas, muchas veces repetitivas, respecto a sus experiencias dentro y fuera de la escuela. Para concluir, quiero resaltar el valor de las familias desescolarizadas y practicantes de la educación libre y democrática, quienes se han convertido en una inspiración para mí. Gracias.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	11
I. Fundamentos Teóricos	14
1. Breve Historia de la Educación Democrática	14
1.1 El Movimiento Progresista.....	15
1.1.1 Influencias Teóricas y Antecedentes de la Educación Progresista.....	15
1.1.2 Las Escuelas Progresistas.	18
1.2 La Educación Libre y Democrática de la Contracultura.....	35
1.2.1 Influencias Teóricas de la Educación Democrática de la Contracultura.	36
1.2.2 Experiencias de Educación Democrática en la Contracultura	48
1.3 La Educación Democrática en la Aldea Global	65
1.3.1 Influencias Teóricas de la Educación Democrática en la Aldea Global.	67
1.3.2 Escuelas Democráticas en la Aldea Global.....	71
1.3.3 La Situación Legal de las Escuelas Democráticas alrededor del Mundo.	86
1.3.4 Organizaciones Internacionales y Regionales de Educación Democrática.....	88
1.4 La Educación Democrática en España	94
1.4.1 ¿Es Necesaria la Educación Democrática en España?	94
1.4.2 Experiencias de Educación Democrática en España	97
2. Estudios sobre Narrativas y Experiencias de Educación Democrática y Unschooling alrededor del Mundo	103
2.1 Educación Progresista	104
2.2 Escuelas de la Contracultura.....	106
2.3 Unschooling	107
2.4 Familias Unschooling	110
2.5 Escuelas Democráticas Contemporáneas	113
2.6 Egresadas y Egresados de Escuelas Democráticas.....	116
3 Una Definición de Educación Democrática.....	120
3.1 Los Objetivos de la Educación Democrática.....	123
3.2 Las Características de la Educación Democrática.....	124
3.2.1 El Aprendizaje Autodirigido.....	125
3.2.2 La Participación Democrática en la Gestión de la Escuela.	138
3.2.3 La Mezcla de Edades.....	146

3.2.4 El Juego Libre.....	149
3.2.5 La Metodología del Movimiento Libre.....	156
3.2.6 Otras Características de la Educación Democrática.....	158
3.3 El Papel de las Personas Acompañantes en Escuelas Democráticas	160
3.4 La Desescolarización Familiar.....	166
3.5 Los Costos de la Educación Libre y Democrática, Asunto de Inclusión Económica.....	169
4. Educación para la Justicia Social.....	172
4.1 Reflexiones Sobre la Educación Ciudadana y para la Justicia Social	172
4.2 El Papel de la Escuela que Educa para la Justicia Social	175
4.3 Los Objetivos de la Educación para la Justicia Social	177
4.4 Los Componentes de la Justicia Social.....	178
4.4.1 Redistribución.	178
4.4.2 Reconocimiento.....	180
4.4.3 Participación.....	182
4.5 Elementos Constituyentes de la Educación para la Justicia Social	184
4.6 Justicia Social como Inclusión.....	184
4.7 Cuatro Áreas de Importancia para la Educación para la Justicia Social	186
II. El Trabajo de Campo	190
5. Metodología de Investigación	190
5.1 Objetivos.....	190
5.2 Preguntas de Investigación.....	191
5.3 Diseño de Investigación, Trabajo de Campo y Posicionamiento	193
5.4 Participantes de la Investigación y Procedimiento	197
5.4.1 Chicas y Chicos Participantes de Ojo de Agua.	197
5.4.2 Chicas y Chicos Egresados de Ojo de Agua: Cuestionario on-line, entrevistas semi-estructuradas y conversaciones informales.	198
5.4.3 Acompañantes de Ojo de Agua: Observación participante, conversaciones informales.....	201
5.4.4 Familias de Ojo de Agua: Encuesta semi-estructurada, conversaciones informales.....	201
5.4.5 Organizaciones e individuos relacionadas con la educación democrática y la educación para la justicia social.....	201
5.5 Procedimiento.....	202
5.6 Gestión de la Participación.....	203
6. Etnografía de Ojo de Agua Ambiente Educativo	205
6.1 Proceso de Creación	205

6.2 Tres Ideas Centrales en Ojo de Agua	207
6.2.1 Autopoiesis	207
6.2.2 Aprendizaje Autodirigido en Ojo de Agua.....	209
6.2.3 Autogobierno o Participación Democrática en la Gestión de Ojo de Agua	229
6.3 El Espacio Pedagógico de Ojo de Agua.....	247
6.3.1 Descripción del Espacio Físico de Ojo de Agua	247
6.3.2 La Escuela-Hogar	251
6.3.3 Lunes en la Mañana: La Vida Diaria.....	256
6.3.4 La Mezcla de Edades en Ojo de Agua	260
6.3.5 El Juego Libre en Ojo de Agua	262
6.4 La Vida en Ojo de Agua: Experiencias y Narrativas de Chicas y Chicos Participantes y Egresados	265
6.4.1 Chicas y Chicos Participantes de Ojo de Agua	265
6.4.2 Personas Egresadas de Ojo de Agua.....	270
6.4.3 ¿Dos tipos de participantes?	274
6.4.4 La Inclusión en Ojo de Agua.....	279
6.5 El Acompañamiento en Ojo de Agua	281
6.6 Las Familias de Ojo de Agua.....	285
6.6.1 Las Familias Desescolarizadas de Ojo de Agua: El Informe de Ojo de Agua.....	285
6.6.2 Trabajo de Campo: Escuchando las Voces de las Familias de Ojo de Agua.....	287
6.6.3 La Relación de Ojo de Agua con las Familias.....	293
6.6.4 Los Costos Económicos en Ojo de Agua.....	300
6.6.5 Consideraciones Finales sobre las Familias de Ojo de Agua.....	302
6.7 Influencia de Ojo de Agua en la Sociedad	304
6.7.1 Ojo de Sol	305
6.8 Asuntos Legales.....	309
III. Discusión.....	317
7. La Educación Democrática para la Justicia Social	317
7.1 Las Dimensiones de la Educación para la Justicia Social y la Educación Democrática	317
7.1.1 Redistribución.	317
7.1.2 Reconocimiento	319
7.1.3 Participación.....	322
7.2 El Acompañamiento para la Justicia Social.....	325

7.3 Inclusión como Justicia Social.....	326
7.4 Limitaciones y Líneas Futuras de Investigación.....	331
8. Referencias Bibliográficas.....	335
9. Anexos.....	376

Introducción

“La utopía es una forma de acción y no una mera interpretación de la realidad”

Pierre Furter

Durante mis años como estudiante y docente, he sentido constantemente que el enfoque academicista hegemónico no se ocupa significativamente de las habilidades y competencias ciudadanas y medioambientales que exige nuestra sociedad, sumida en cambio constante y poco preparada para gestionar la diferencia, el desencuentro y la alteridad. Es por esto que esta investigación doctoral nace de un interés personal y profesional por comprender prácticas pedagógicas que se posicionen como alternativas a la escolaridad convencional; que busquen la transformación positiva y equitativa del mundo, más que su mera reproducción; que busque apoyar los intereses y necesidades particulares de niñas y niños, más que imponer una serie de contenidos y formas “correctas” y “deseables”; y que se organice en torno a su involucramiento como agentes competentes de comunidad y del propio proceso de aprendizaje y desarrollo.

Un día de febrero de 2015, a punto de abordar un avión me encontré con un artículo publicado en un periódico local (Sanmartín, 2015) sobre un espacio pedagógico “democrático” en Alicante. El asunto me inquietó durante algunos días, hasta el punto que contacté a Ojo de Agua, y me informaron que habría una sesión de socialización del proyecto para personas interesadas. Organicé mi visita, escuché sus experiencias y filosofía educativa, y comencé a planear un proyecto de investigación sobre la educación democrática de Ojo de Agua. Poco después, me inscribí en el programa de doctorado en antropología de una universidad local, pero no pude encontrar una persona dispuesta e interesada en ayudarme en la supervisión de mi proyecto de investigación. Finalmente, toqué las puertas del grupo de investigación sobre educación para la justicia social de la UAM, y, con el apoyo incondicional de mis supervisoras Liliana Jacott (Universidad Autónoma de Madrid) y Amanda Romero (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia), comencé una investigación doctoral sobre las diversas relaciones entre las dimensiones de la educación para la justicia social (redistribución, reconocimiento y participación) y las dinámicas, estructuras y mecanismos presentes en Ojo de Agua Ambiente Educativo, como exponente de una filosofía educativa nacida hace casi un siglo, basada en los cuidados, la libertad de movimiento y asociación, la participación en la gestión democrática del espacio educativo y el aprendizaje autodirigido.

Hoy en día, después de haber concluido este proceso de investigación, no dudo en posicionarme como un académico-practicante (Jenlink, 2001), es decir, un “académico de

práctica” que busca mediar la práctica profesional y el conocimiento teórico formal a través de la investigación, con el objetivo de “utilizar la investigación académica y la práctica para guiar la toma de decisiones a todos los niveles de la actividad educativa.” (p. 7). En este sentido, comparto con Hampton (2010) que el objetivo último del académico-practicante es crear organizaciones escolares que “cuestionen el estatus quo y promuevan un ambiente que promueva la diversidad, la democracia, la equidad, la igualdad y la justicia social con la esperanza de cambiar la sociedad. En este sentido, esta investigación asume que el conocimiento que de allí surge debe informar la práctica pedagógica y la práctica debe informar las bases teóricas, promoviendo un enfoque colaborativo entre las dos perspectivas.

Esta tesis doctoral se divide en tres secciones: fundamentos teóricos, trabajo de campo, y discusión. La primera sección abordará los fundamentos teóricos y experiencias prácticas de educación democrática desde inicios del siglo XX hasta la actualidad. En este apartado también se presentarán algunos estudios y experiencias sobre educación democrática en España, así como las principales investigaciones sobre educación democrática y *unschooling* alrededor del mundo. Paso seguido, con base en las experiencias y características expuestas, se intentará proponer una definición holística de los planteamientos de la educación democrática, sus objetivos y características principales. Además, esta primera sección hará una introducción a las dimensiones del enfoque educativo para la justicia social: redistribución, reconocimiento y participación; al igual que algunas reflexiones sobre el papel de la escuela que educa para la justicia social, sus objetivos y componentes y los elementos constituyentes. Para terminar, este primer apartado considerará la perspectiva de la inclusión para la justicia social, así como cuatro áreas de importancia con relación a estos esfuerzos.

La segunda sección se enfocará en el trabajo de campo y los datos recogidos a través de la observación participante, las entrevistas y grupos de discusión con chicas y chicos participantes y egresados, las charlas informales y la encuesta con las familias, y el análisis de documentos. Para comenzar, se considerarán las metodologías utilizadas, los objetivos y preguntas de investigación, el diseño de la investigación, una presentación de las personas participantes en ella, el procedimiento y la gestión de la participación. Paso seguido, esta sección presentará las características constitutivas del espacio pedagógico Ojo de Agua Ambiente Educativo, sus ideas educativas centrales (autopóiesis, aprendizaje autodirigido y participación democrática en la gestión escolar), y las narrativas y experiencias de las personas participantes y egresadas. Además, se analizarán las características del acompañamiento adulto, así como los aspectos característicos y narrativas de las familias de Ojo de Agua, el impacto de este espacio pedagógico en la sociedad, y algunos asuntos legales.

Finalmente, la tercera sección de esta investigación doctoral analizará las relaciones existentes entre las dinámicas, narrativas y experiencias de este espacio pedagógico democrático y las dimensiones de la educación para la justicia social. Igualmente, se discutirán las características de un enfoque de acompañamiento adulto para la justicia social a partir de la experiencia en este espacio pedagógico democrático, y se considerarán algunos niveles de inclusión presentes. Finalmente, se expondrán las limitaciones de esta investigación doctoral y se harán sugerencias sobre líneas futuras de investigación.

I. Fundamentos Teóricos

1. Breve Historia de la Educación Democrática

“La educación democrática no es un nuevo problema para los organismos legislativos, es una serie de soluciones a problemas que el Viejo Sistema ha creado.” (Sir Ken Robinson)

Según Trilla (2012), las escuelas alternativas que emergieron a inicios del siglo XX en varias partes del mundo lo hicieron como respuesta, cuestionamiento y crítica a las prácticas pedagógicas dominantes de la época. Así, en medio de un clima de abuso y explotación, e inspirados por huelgas gremiales de trabajadores de cementeras y puertos, las y los estudiantes de la Escuela Hull (Inglaterra) organizaron la primera huelga infantil el 13 de septiembre de 1911, como protesta por la cantidad excesiva de trabajo escolar, el maltrato, los castigos y los abusos por parte de las personas adultas. De acuerdo con el historiador Dave Marson (1973), sus demandas exigían menos trabajo académico, la abolición de los castigos y abusos, calefacción en las aulas, obligatoriedad hasta los 14 años, menos horas escolares, menos deberes, y lápices y gomas gratis. La respuesta del establecimiento educativo fue brutal, incluyendo cargas policiales y acoso a las escuelas donde se escondía el alumnado; lo que desembocó huelgas infantiles similares en 62 pueblos ingleses durante el mismo año. Además, en el contexto posterior a la Primera Guerra Mundial, se impuso una conciencia sobre la necesidad de educar a la sociedad en la no violencia y construir la paz, que se ha identificado como fundamento vital del surgimiento del movimiento progresista.

Precisamente, en contraste con la escolaridad moderna y a partir de la ruptura con paradigmas adultocéntricos que, sin embargo, aún siguen dominando la escolaridad contemporánea, las escuelas progresistas reivindicaron que niñas y niños necesitaban experiencias significativas para desarrollar las capacidades y actitudes necesarias para “convertirse” en ciudadanas y ciudadanos propositivos. De acuerdo con esta perspectiva, tras su participación en procesos de toma de decisiones, organización de actividades de su interés, y toma de control de su propio proceso de aprendizaje, se crearía una nueva generación de personas comprometidas con la democracia y la justicia social. Para explicar el marco histórico que explica el auge de las escuelas democráticas en la actualidad, este apartado se esforzará por comprender los componentes teóricos y resaltar experiencias de educación democrática que comenzaron a inicios del siglo pasado, continuaron durante la contracultura, y, finalmente, se están expandiendo en la actualidad.

1.1 El Movimiento Progresista

Son varias las reflexiones, principalmente filosóficas, que influenciaron el surgimiento de la educación progresista. Para comenzar, ya desde la antigua Grecia, Sócrates sugirió que el autoconocimiento era el inicio del camino al verdadero saber; mientras que Platón – a través del *mito de la caverna* – y su alumno, Aristóteles determinaron que eran tres los factores principales que determinan el desarrollo espiritual del ser humano: la disposición innata, el hábito y la enseñanza (Gadotti, 1999). Sin duda, un autor que influyó mucho el surgimiento de una educación diferente, ya en el periodo de la Ilustración, fue Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), quien, a través de la novela *Emile, o sobre la educación* (1762/1955), describió la vida de un niño (Emile) quien aprendió a leer con el objetivo de aprender sobre el mundo. La tesis principal de Rousseau era que, cuando el medio ambiente promueve la exploración de los intereses, niñas y niños aprenden no solo de los libros, sino de las cosas a su alrededor naturalmente. Igualmente, gracias a la libertad que experimentan al explorar y probar, adquieren un código moral derivado de las consecuencias naturales de sus acciones (Phillips, 2010). En definitiva, este enfoque naturalista propendía por experiencias sensoriales ricas y en ambientes naturales, en los cuales las habilidades innatas de los menores pudieran florecer.

1.1.1 Influencias Teóricas y Antecedentes de la Educación Progresista.

La influencia de Rousseau en el movimiento progresista se reflejó en el trabajo de autores pertenecientes al *pensamiento pedagógico socialista* de finales del siglo XVIII e inicios del XIX. Como lo cita Gadotti (1999), el filósofo danés Søren Aabye Kierkegaard (1813-1855) habló sobre la naturaleza única e irrepetible de la individualidad humana; mientras que el pedagogo alemán Friedrich Froebel (1782-1852) fundó varias escuelas basadas en la importancia del respeto y la motivación de los intereses naturales del niño, a la vez que la promoción del juego libre como mecanismo de aprendizaje. Sin embargo, las autoridades prusianas de la época cerraron sus escuelas después de la revolución de 1848, ya que eran inconsistentes con los objetivos de la monarquía dominante (Plesman, 1961). Por su parte, el filósofo alemán Emmanuel Kant (1724-1804) realzó la experiencia sensorial como fuente de conocimiento sobre el mundo natural; a la vez que el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) replicó en Italia las escuelas fundadas por Froebel en Alemania y propuso una reforma de la sociedad a través de la educación popular de niñas y niños y personas adultas.

De hecho, Pestalozzi sigue siendo reconocido como una figura icónica en el mundo de la educación dado que fundó la primera “escuela activa” en una comunidad pobre en 1775, cuyo enfoque holístico enfatizó el desarrollo de todos los aspectos de la persona, incluyendo su mente, su corazón y sus manos. Según lo reporta Quintana (1989), Pestalozzi se aventuró a lanzar la

idea de que “la rudeza de los campesinos pobres suizos debía atribuirse a las dificultades que le proporcionaba el suelo que cultivaban y a las malas condiciones de trabajo” (p. 84), lo que implicaba que los entornos coercitivos condicionan el desarrollo y las actitudes de las personas (Bouché Peris, 2003). En resumen, su filosofía educativa “activa” sugería la conjugación del trabajo académico con el trabajo manual, específicamente en el campo. Así mismo, Pestalozzi sugirió una relación estrecha entre las emociones y el desarrollo cognitivo de niñas y niños, resaltando la influencia de la familia en su desarrollo integral. De acuerdo con Fuentealba y Salas (2002), sus principios pedagógicos se pueden resumir en:

- la naturalidad como base de la exploración infantil, a través del contacto con lo que le rodea porque esto, a su vez, tendrá un impacto positivo en el desarrollo de su autonomía;
- la necesidad de que el aprendizaje parta de las experiencias y los intereses de niñas y niños; y
- la promoción del movimiento libre y la educación musical para desarrollar holísticamente las habilidades infantiles.

Por su parte, el psicólogo alemán Johann Friedrich Herbart (1776-1841) sugirió que el objetivo de la práctica pedagógica era el desarrollo del carácter moral cuya finalidad sería hacer del niño un eficiente ciudadano de las jóvenes repúblicas europeas; a la vez que el filósofo francés Victor-Prosper Considerant (1808-1893) resaltó la necesidad de facilitar la participación del estudiantado en la organización y gestión de su propia educación. De hecho, en un contexto de lucha contra los regímenes absolutistas, el político utópico francés Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) defendió un proyecto educativo de calidad incluyendo a la población en la base de la pirámide social, en claro rechazo del proyecto educativo burgués que se estaba consolidando. Años después, coincidente con la Revolución Socialista Rusa, el pedagogo soviético Moisey Pistrak (1888-1937) propuso la autoorganización - a través de la creación de una Asamblea de estudiantes y la autogestión escolar - y el trabajo colectivo como bases pedagógicas para superar el autoritarismo de la escuela burguesa; ideas que fueron profundizadas por el educador soviético Anton Makarenko (1888-1939), quien resaltó la importancia de la decisión colectiva en contra del gobierno individual. En su visión, la educación debería propender por la autonomía, las relaciones humanas honestas, la reflexividad y la mediación; en un contexto en el que se había impuesto la arbitrariedad de separar el juego del trabajo “serio”. Finalmente, desde una perspectiva holística, el psicólogo soviético Pavel Blonsky (1884-1941), a través de una crítica al autoritarismo docente, al prestigio del trabajo intelectual en detrimento de las actividades manuales, y a la clase magistral, defendió la desaparición de las lecciones

fragmentadas, la segregación por edades, la desconfianza en niñas y niños imperante en las escuelas.

Otra influencia teórica de las escuelas progresistas fue el trabajo del filósofo, psicólogo y reformista educativo estadounidense John Dewey, quien fue, tal vez, el autor más influyente de su época. Dewey compartía plenamente el ideal rousseauiano de “la educación de acuerdo con la naturaleza”, finalmente convertido en fundamento del movimiento educativo progresista (Phillips, 2010)

En su renombrado libro *Democracia y Educación* (1916/2004), Dewey sugiere que existen dos requisitos esenciales para que la educación se considere democrática: el primero, es impulsar relaciones sociales significativas en las escuelas; y, el segundo, facilitar en niñas y niños hábitos morales que permitan cambios sociales sin causar desorden ni caos. Para ello, Dewey sugirió que, en un Estado de derecho, el sistema escolar debía ser democrático y no autocrático, promoviendo reglas claras y el respeto por los derechos individuales de los estudiantes, lo que requería una base social “democrática y democratizada” que garantizara la libertad de interacción y la autonomía de todas las personas (Meza, 2013; Soëtard 1994), y que superara “prejuicios sexistas, racistas, etarios y étnicos” (Seoane, 2010, p. 83), siempre propendiendo por disminuir la exclusión social y luchar contra toda forma de opresión. Esta organización democrática, señalaba el autor, debería consolidarse de abajo hacia arriba, subrayando la importancia de las relaciones sociales en la organización y gestión de la actividad democrática.

Parece claro que esta visión se relaciona estrechamente con la llamada *pedagogía antiautoritaria*, corriente influenciada por el psicoanálisis de Sigmund Freud (1856-1939), que abordó una discusión sobre el desarrollo de prácticas pedagógicas no represivas y respetuosas hacia niñas y niños, así como la relevancia de establecer una relación significativa y cordial entre el alumnado y el equipo docente para lidiar con los “desajustes de las personas adultas (...) en los conflictos y en las frustraciones infantiles” (Gadotti, 1999, p. 183). En otras palabras, esta perspectiva busca la transformación social basada en el respeto y el afecto como motores de configuración de las relaciones personales. Dentro de sus promotores (que serán analizados más en detalle posteriormente), se encuentran el educador escocés Alexander Neill, el pedagogo español Francisco Ferrer Guardia, el filósofo estadounidense John Dewey, y el psicólogo estadounidense Carl Rogers.

De esta forma, la pedagogía antiautoritaria no buscaba solamente el mantenimiento de procesos formales, como los consejos escolares y otras clases de asociaciones estudiantiles, sino que se entendía como una forma de vida y de relación dentro de la comunidad escolar. De allí surge la idea central de que la democracia se aprende a través de la práctica cotidiana, en las

relaciones entre los miembros de la comunidad escolar y en las aulas mismas (Dewey, 1916; Gutmann, 1999). De acuerdo con Hewitt (2006), el resultado final del ideal pedagógico de la participación de los individuos en los problemas sociales, económicos y políticos que les afectan en cada etapa de sus vidas, sería la consolidación de una ciudadanía política y socialmente involucrada en una comunidad democrática en pie de lucha contra relaciones hegemónicas que coartan la libertad individual y la equidad social.

Finalmente, desde la perspectiva de aprendizaje experiencial, se defendió que niñas y niños debían aprender a través de la actividad y la interacción con las cosas de su cultura, siendo libres de seguir sus propios intereses y sacar sus propias conclusiones (Dhawan, 2005). Sin embargo, aunque haya cuestionado el autoritarismo y hecho énfasis en la obediencia y sumisión que propiciaba la escuela moderna, se le ha criticado a Dewey que no cuestionara la sociedad de clases, la explotación del trabajo, la dominación política, o las raíces de las desigualdades sociales (Gadotti, 1999). Al contrario, su discurso dejaba entender la necesidad de formar a los individuos para convertirse en “nuevos trabajadores” (lo que hoy se llamaría *emprendedores*) para la sociedad burguesa. En resumen, de acuerdo con la lectura hecha por Gadotti (1999), el aporte de Dewey al movimiento progresista y, en general, a la teoría de la educación democrática se puede resumir en el fortalecimiento del autogobierno estudiantil, la discusión sobre la validez del poder político referido a la formación democrática desde la escuela, y la defensa de la escuela pública.

1.1.2 Las Escuelas Progresistas.

Como ya se ha mencionado, en la mayoría de los casos el movimiento progresista de inicios del siglo pasado se inspiró en postulados de diversas fuentes, como la filosofía de Rousseau, el psicoanálisis de Freud y la pedagogía antiautoritaria de Dewey, todos ellos en rechazo a la idea de la educación para el control social (Huang, 2014) y las posiciones que defendían los premios y castigos como una forma de condicionar a los menores con el objetivo de garantizar “un desarrollo social óptimo” (Ryan, 2008). Esta revolución pedagógica buscaba, como objetivo final, el desarrollo de la autoformación y el respeto a la actividad espontánea del menor (Gadotti, 1999), a través de la cooperación estrecha del equipo docente, el alumnado y sus familias con el propósito de garantizar el desarrollo de niñas y niños en aspectos intelectuales, psicológicos, morales y sociales (Guttek, 2001). De acuerdo con el activista por educación democrática, David Gribble (1998):

Lo que es extraordinario acerca de estas escuelas es que ninguna de ellas ha encontrado soluciones perfectas para cualquier problema. Lo que es extraordinario acerca del mundo convencional es que la sociedad parece buscar soluciones que entredigan el

estatus quo. Cuando la gente envejece tienden a valorar el estatus quo por encima de lo que han entendido como ideales románticos. Cuando son jóvenes estos ideales románticos se ven como objetivos realísticos. Estas escuelas demuestran que estábamos en lo cierto cuando éramos más jóvenes. No es romántico estar preocupado por los asuntos emocionales de las personas, preocuparse por ellos, confiar en ellos, y creer que el mundo puede convertirse en un mejor lugar. (p. 243)

A continuación, se analizarán algunas de las experiencias más representativas de este movimiento progresista: la Escuela Sompting (Inglaterra), la Escuela Nueva (Francia, Bélgica, Suiza), la Escuela Moderna (España), el Método Montessori (Italia), la República de los Niños y las Niñas (Polonia), De Werkplaats (Holanda), Summerhill, Dartington Hall y Saint George (Inglaterra), y Reggio Emilia (Italia).

1.1.2.1 Harriet Finlay Johnson y La Escuela Sompting (Inglaterra)

La directora de la Escuela Sompting (West Sussex, Inglaterra), Harriet Finlay Johnson (1871-1956) fue una educadora británica que revolucionó las prácticas pedagógicas de la época a través de la inclusión del teatro como herramienta educativa (Pogrow, 2010). Además, “sacó” la escuela al mundo real, a través de visitas a museos, bibliotecas, lecciones al aire libre, e incluyó clases de cocina, manualidades, artes y drama en el currículo. En su rol como directora de 1897 a 1909, facilitó un nivel de libertad y autonomía a sus estudiantes con el objetivo de promover el aprendizaje de hechos en conexión con el estudio de la naturaleza, la historia, la biblia, y otras asignaturas. No obstante, Pogrow (2010) sugiere que el énfasis de su actuación pedagógica no era la expresión libre de niñas y niños, sino la adquisición de una serie de conocimientos especificado por el currículo, lo que motivó constantes elogios por parte de los inspectores escolares. Sin embargo, Nicholson (2011) ha defendido que su introducción del teatro como herramienta pedagógica sí tuvo como motivación el fomento de la curiosidad natural de niñas y niños. En 1911, Finlay-Johnson escribió el libro *El Método Dramático de Enseñar*, que recibió elogios por parte de críticos literarios alrededor del mundo, especialmente en Estados Unidos y Japón (Bowmaker, 2002)

1.1.2.2 La Escuela Nueva

Al igual que otros proyectos educativos progresistas, la *Escuela Nueva*, también llamada *Escuela Activa* o *Escuela del Trabajo*, se destacó por ser un proyecto “en activa oposición a las preinscripciones normalistas-positivistas” (Alvarado, 2016), en el sentido en que primaba la recuperación de un espacio para la individualidad (más no para el individualismo egoísta), la libertad y la espontaneidad, la integración de idea y experiencia, y la actividad libre y creadora.

El documental *Révolution École (1918-1939)* hace un esbozo de las principales experiencias de innovación educativa entre las décadas de 1920 y 1930 en Europa. Cuando termina la Primera Guerra Mundial, la educación aparece como la única opción revolucionaria para restablecer el sentido de la vida. Con la idea de “cambiar la escuela para cambiar al mundo”, la motivación principal de estas escuelas y practicantes era la de cortar con la tradición autoritaria que educó a soldados obedientes y sumisos que lucharon en la Primera Guerra Mundial. Así, por ejemplo, bajo la consigna de “una educación nueva para un niño nuevo que jamás hará la guerra”, Ferrer Guardia inició su proyecto de Escuela Moderna en España; De Croly, en Bélgica; Montessori, en Italia; Neill, en Inglaterra; Ferrière, en Suiza; Freinet, en Francia; Geheeb, en Alemania; e, incluso, Kroupskaïa (esposa de Lenin), en la recién nacida sociedad bolchevique (Grudzinska, 2014).

En realidad, la *Escuela Nueva* no emerge únicamente debido a los efectos negativos de la Primera Guerra Mundial, aunque los horrores que sucedieron en ella sí fueron un aliciente muy poderoso para su aparición, sino que, también, la motivó “una serie de transformaciones económicas, demográficas, sociales y políticas fruto del auge del capitalismo y sus consecuencias” (Palacios, 1993, p. 45). Además, a medida que avanzaban los estudios sobre el desarrollo psicológico infantil, profesionales de la educación y la pedagogía tuvieron más herramientas para proponer un enfoque educativo innovador. En oposición a la escuela convencional - caracterizada por estructuras jerárquicas, memorización, obediencia, competencia y autoritarismo - la *Escuela Nueva* se enfocó en dignificar la infancia, en respetar los intereses auténticos de niñas y niños, facilitar el desarrollo de actividades creativas, y organizar espacios basados en la libertad y autonomía. Así mismo, se propuso una educación inmersa en la naturaleza, a partir de la experiencia personal, respetando la individualidad, la espontaneidad, y las etapas de desarrollo de niñas y niños (Carbonell, 2015)

Para el pedagogo francés Louis Not (1987), con la *Escuela Nueva* se desarrolla el “estatuto del alumno-sujeto”, contrario al “estatuto alumno-objeto” de la escuela convencional. Desde esta visión, niñas y niños no son “personitas” inacabadas, sino personas en proceso de desarrollo que se encuentran en un proceso de desarrollo emocional, social, mental e intelectual, aunque diferente de la persona adulta. La educación, a partir de este postulado, no debía ser considerada como “el efecto de una acción ejercida desde el exterior, sino un desarrollo autónomo nacido del interior por la dinámica de las necesidades y favorecido por el medio natural y el grupo social” (p. 83). De esta forma, el estudiantado se convierte en *sujeto* en la medida que el respeto a sus intereses y actividades se convierte en el centro del proceso pedagógico.

Con el fin de profundizar en ese “estatuto del alumno-sujeto”, este tipo de pedagogía facilitó el juego y la actividad libre de niñas, niños y personas jóvenes, para lo cual se crearon materiales didácticos especialmente diseñados para potenciar el desarrollo de sus habilidades psicomotrices. Además, la visión de la educación cambió de ser una “preparación para la vida” a ser la *vida misma* de niñas y niños. Para Palacios (1993), esto ha representado una “translación del eje educativo”, en la medida que la atención pasa más por las necesidades de la persona individual que aquellas de la sociedad como masa; la planeación educativa no se centra en lo que el equipo docente sabe y puede hacer, sino en lo que niñas y niños quieren saber y hacer; no se habla ya de un magistrocentrismo sino de un paidocentrismo. Desde esta arista, el aprendizaje efectivo sólo se logra cuando nace del interés o la necesidad de niñas y niños, que, a su vez, se convierten en el punto de partida del quehacer pedagógico. Sin embargo, para que éste (el aprendizaje) ocurra, se debe crear un clima de respeto, confianza y libertad en el que la persona adulta cambia su actitud hacia la infancia: del poder y autoritarismo de la escuela convencional hay una inflexión por una relación basada en el afecto y la dignidad en la que la o el docente es “auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño” (p. 48). De esta forma, en contravía de la competencia y el individualismo de la escuela moderna, se pretende promover la cooperación y la solidaridad, el aprendizaje colectivo y el autogobierno a través del debate sincero y respetuoso, y el desarrollo holístico de las personas de acuerdo con sus propias necesidades. Como lo describe Not (1987):

La educación se centra en el alumno: se trata del puerocentrismo. La norma, a la vez fundamental e implícita, es la de la no intervención pedagógica. Guiado por la dinámica de las necesidades existenciales, el alumno tantea y a través de observaciones y experiencias acaba por descubrir las vías del bien y de la verdad, los saberes que constituyen su cultura, así como las normas de la vida social experimentadas por sus iguales. No es una educación en el sentido transitivo del término; es una autoeducación. (p. 83)

Por otra parte, hubo muchas “versiones” y exponentes de la *Escuela Nueva*. En Italia, la médica, educadora y psicóloga María Montessori (1870-1952) se hizo famosa por abrir “la casa dei bambini”, una escuelita en un barrio popular de Roma que defendía que niñas y niños no eran seres débiles porque necesitaban amor y protección, sino que se requerían *condiciones favorables* para que pudieran potenciar su aprendizaje vital (Grudzinska, 2014). En su escuela, la organización del aula se transformó desde el diseño de las mesas y sillas en tamaño reducido al material didáctico dirigido a la estimulación sensorial para facilitar la exploración activa del ambiente por parte de niñas y niños, quienes eran organizados en grupos mixtos de 3 años de

diferencia. Según la profesora de psicología Angeline Lillard (2005), el Método Montessori propende por “el movimiento del cuerpo, que a su vez está estrechamente conectado con el desarrollo cognitivo, lo que se logra a través de cada ejercicio de aprendizaje que incluye materiales que niñas y niños tocan y mueven, materializando concretamente conceptos abstractos” (p. 65).

Así mismo, se enfatizaba, por un lado, una introducción temprana a la lectoescritura, y, por el otro, el contacto con la naturaleza con el fin de alimentar un sentimiento de asombro a la exploración y el aprendizaje (Rathunde, 2009). Desde su perspectiva, María Montessori defendió que la educación no debía “actuar” sobre el niño o niña, sino que debía facilitar medios y situaciones para su *autoformación*. En ese proceso, se reafirmaban las bases de la libertad y la disciplina, a través de la libre elección de actividades infantiles; sin embargo, se ha criticado que su método era “demasiado ordenado, rígido, artificial, científico y didáctico que mata, o cuanto menos, condiciona la creatividad y la espontaneidad emocional del niño” (Carbonell, 2015, p. 95). No obstante, aunque en este momento haya escuelas Montessori por todo el mundo y sean uno de los exponentes más famosos de la *Escuela Nueva*, Plesman (1961) ha sugerido que su método no fue tan influyente como pudo haber sido, ya que, en ese entonces, el proceso de consolidación de la escolarización estatal no se había terminado completamente. En su opinión, la población asumió la necesidad de las escuelas autoritarias bajo las creencias de que niños y niñas son irresponsables e irracionales.

En Austria, poco después de la primera guerra mundial, el filósofo y reformador educativo Rudolf Steiner (1861-1925), creador de la Pedagogía Waldorf, propuso un método educativo basado en la renovación espiritual y cultural de la sociedad. Sus críticas a los valores materialistas dominantes a costa del espíritu imaginativo y creativo de las personas le inspiraron a proponer un modelo en el cual se establecieran estrechas relaciones entre niñas y niños y las personas adultas, quienes actuarían como mentores y modelos de rol, serían capacitados para ser perceptivos a los estados de ánimo y estilos de aprendizaje de niñas y niños, y permanecerían con el mismo grupo¹ desde el primer hasta el octavo grado (AERO, 2017). El objetivo último de la pedagogía Waldorf (que tomó su nombre del nombre de una fábrica donde trabajaban los padres de los niñas y niños de su escuela) es el desarrollo total de seres libres, entendiendo que la libertad no se logra solamente por el hecho de que existan los derechos humanos (Ashley, 2009), lo que ha llevado a Carlgren (1972) a afirmar que las escuelas Waldorf no consideran a la libertad como un método educativo, sino como el resultado esperado o la finalidad de la

¹ Los grupos, al igual que en la escuela convencional, son divididos por edad.

educación. Otras críticas al método Waldorf apuntan a que los jóvenes están bajo el control directo de una persona adulta hasta que cumplan los catorce años, lo que inviste a esta última de bastante autoridad, lo que se ha cuestionado como un método cuanto menos controvertido de educar hacia la libertad. Además, se le critica que, en el medio obrero en que nació esta pedagogía, exista un rechazo implícito a las “tecnologías de aprendizaje” (incluso los libros eran considerados “tecnologías” secundarias que sólo podían ser de utilidad después de haber recibido inspiración de la persona adulta), ya que Steiner creyó siempre que niñas y niños aprenden fundamentalmente del contacto humano. Por último, se le cuestiona que se trate de un modelo que permite poca aplicabilidad – o siquiera consideración – de nuevas ideas (Ashley, 2009).

En España, el pedagogo Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909) fundó la *Escuela Moderna* en 1901, cuya pedagogía *libertaria* hizo que ganara enemigos desde varios sectores. De hecho, sufrió la persecución de conservadores y católicos, ya que propendía por la coeducación – realmente revolucionario para su época – y la “mezcla” de clases sociales (Gadotti, 1999). Además, sus acciones pedagógicas defendían la libertad de elección como combustible de la autoformación, la actividad espontánea del niño, la libre expresión, y “el aprendizaje por sí mismo y el imperativo de encontrar la propia verdad” (Avrich, 2005, p. 32). Desde la perspectiva de la educación como promotora de cambios sociales, su influencia se extendió también a universidades y charlas para personas adultas, especialmente subrayando la importancia de distinguir entre una *disciplina artificial*, apoyada en el autoritarismo como norma, y una *disciplina natural*, basada en el diálogo y el afecto. Debido a sus innovadoras propuestas, Ferrer i Guardia fue condenado a muerte por el rey Alfonso XIII bajo el supuesto delito de conspiración. Antes de su muerte, escribió:

Todo el valor de la educación se halla en el respeto por la voluntad física, intelectual y moral del niño. Tal como en la ciencia no es posible demostrar algo a no ser que sea basado en hechos, no hay una verdadera educación salvo aquella que se aleja de cualquier dogmatismo, que le permite al niño dirigir sus esfuerzos, y se dedica a secundarlo en sus esfuerzos. (Ferrer Guardia, 1901)

Años después de su muerte, entre 1911 y 1953, se fundó una comunidad anarquista intencional en su nombre, la *Ferrer Colony* en St. Mark's Place en Nueva York (Estados Unidos), donde las decisiones se tomaban por consenso, niñas y niños gozaban de libertad absoluta de movimiento, y se imponía una perspectiva de aprendizaje a partir de la experiencia (Hilerio, 2016; Khost, 2017).

En Bélgica, el médico Jean-Ovide Decroly (1871-1932) diseñó el principio de *globalización de la enseñanza*, (Carbonell, 2015) también llamado “Plan Decroly”, que establecía una serie de reglas para la adaptación social de niñas y niños, siguiendo la metáfora de un organismo biológico. En su plan, Decroly sugirió que tanto la sociedad y, en particular, la escuela debía adaptarse de forma que niñas y niños pudieran satisfacer sus “necesidades biosociales”. Para ello, se debían respetar los impulsos vitales de niñas y niños, promover el aprendizaje experiencial y establecer una organización democrática a través del autogobierno del estudiantado. Sus postulados se expandieron e influenciaron incluso a William Heart Kilpatrick (1871-1965), discípulo de Dewey, quien arguyó que la innovación pedagógica era necesaria, mediante el trabajo por proyectos, muy al estilo del “método de centros de interés” de Decroly. En otras palabras, partiendo de una perspectiva paidocéntrica, el estudiantado estaría en control de su proceso de aprendizaje a través de innovaciones metodológicas como el trabajo de aula organizado por proyectos.

En Alemania, los reformadores educativos Paul Geheeb (1870-1961) y su esposa Edith Cassirer (1885-1982) fundaron la escuela Odenwaldschule en 1910, que se convertiría en antecedente de la *educación naturalista* en el país. De acuerdo con Grudinska (2014), Geheeb tuvo siempre claro que la escuela debía cumplir una labor social, a la vez que criticó el carácter marcadamente androcéntrico de la política, la economía y la religión en su país. Igualmente, sugirió que la solución para este último aspecto era la *coeducación*, que ayudaría a superar la cultura patriarcal. Tiempo después, la escuela recibió ataques del nacionalsocialismo por su pensamiento democrático e internacionalista, por lo que Geheeb y Cassirer escaparon del país y se instalaron en Suiza, donde fundaron la *Ecole d'Humanité*, un internado internacional y progresista, que se enfocó en la enseñanza de disciplinas académicas durante la mañana y la promoción de la educación artística en las tardes.

En la Unión Soviética, tras la influencia del pensamiento pedagógico socialista de Pistrak y Makarenko, Nadezhda Krupskaya (1869-1939), esposa de Vladimir Lenin, Ministra de Educación de la antigua URSS, intentó desarrollar un proyecto de educación libertaria en colonias para jóvenes huérfanos de la guerra. Sin embargo, poco después la pedagogía autoritaria basada en algunos postulados de Makarenko se convirtió en la base de la pedagogía de régimen estalinista (Grudzinska, 2014).

En Francia, el pedagogo Célestin Freinet (1896-1966), implementó una serie de innovaciones desde su posición como profesor de escuela elemental en el pueblo de Le Bar-sur-Loup, tales como la imprenta escolar y los usos pedagógicos del video, entre otras. Además, su proyecto pedagógico estaba basado en la pedagogía del trabajo, el aprendizaje cooperativo a

partir de la investigación, los centros de interés que emergen de los intereses y la curiosidad natural de la infancia, el método natural de aprendizaje a partir de las experiencias reales de niñas y niños, y la Asamblea escolar donde éstos tomarían responsabilidad de su propio trabajo, en particular, y de la comunidad, en general, a través del autogobierno. Justamente en la Asamblea escolar se estructuró la dinámica de las *críticas*, las *felicitaciones* y las *propuestas* (Carbonell, 2015). Además, Freinet contradujo la versión dominante sobre la inteligencia infantil, que sugería que ésta era limitada y predeterminada; mientras que, en su opinión, era dinámica y con tendencia a expandirse. En su visión, las clases sobrepobladas constituían un error pedagógico; además, el profesor o profesora debía convertirse en una *herramienta de facilitación* que apoyara los impulsos vitales de niñas y niños y les empoderara para tomar las riendas de su propia vida y desarrollar una ciudadanía responsable y solidaria (Gadotti, 1999). Según Grudzinska (2014), dado su compromiso con las luchas de clases, fue acusado de alentar al caos social, a lo cual argumentó que realmente deseaba el comunismo (fue fundador del Partido Comunista francés), pero sólo en la escuela. Hoy en día, hay varias escuelas que siguen la metodología Freinet, especialmente en Francia, Bélgica e incluso Brasil, algunas más inspiradas en las estrategias “técnicas”, como el periódico mural o la correspondencia escolar, pero otras desde perspectivas más integrales de su legado.

En Suiza, el neurólogo y psicólogo infantil Édouard Claperède (1873-1940) se posicionó a favor de una pedagogía más activa, que apoyara el desarrollo de las aptitudes innatas del niño o niña a través del *juego funcional*; a la vez que defendió el valor de la individualidad en el marco del aprendizaje colectivo (Gadotti, 1999).

Sin embargo, quizás el progresista suizo más famoso ha sido el pedagogo Adolphe Ferrière (1879-1960), quien fundó la escuela experimental *La Forge* en Lausana, Suiza, como crítica a lo que – en su opinión – era el divorcio entre la escuela y la realidad. En resumen, su perspectiva educativa respetaba el ritmo natural de la infancia y sus necesidades físicas y psíquicas, defendía que la escuela debía estar ubicada entre el campo (medio natural del niño) y la ciudad (fuente inagotable de cultura intelectual y artística), y mantenía que las aulas debían ser abiertas y dinámicas, promoviendo el “impulso vital espiritual del estudiante” (Grudzinska, 2014). En 1921, Ferrière organizó el *Primer Encuentro Internacional de Educación Nueva*, que reunió a pedagogos, doctores, psicólogos, humanistas, etc. de diversas ideologías: había católicos, protestantes, espiritualistas, cuaqueros, feministas, y hasta anarquistas; aunque todas estas personas tenían en común que eran pacifistas y deseaban desarrollar un nuevo proyecto educativo en sus países en oposición a la escuela industrial/moderna (Grudzinska, 2014).

Con el apoyo de Ferrière, la alemana Elizabeth Rotten y la francesa Beatrice Ensor, activistas de la educación progresista, organizaron los encuentros de la *Liga Internacional por la Educación Nueva* entre 1923-1930. En 1927 se organizó el cuarto congreso de la Liga con una asistencia de 1200 participantes, provenientes de 42 países. Sin embargo, hubo algunos roces entre socialistas y representantes "fascistas" de la educación italiana, ante lo cual, la Liga mantuvo su neutralidad política. Hecho que, a su vez, motivó las críticas de varios pedagogos de la *Escuela Nueva*, incluido Célestin Freinet, quien la abandonó y nunca volvió a sus congresos.

En los Estados Unidos, por su parte, la profesora Helen Parkhurst (1886-1973), influida por las experiencias de María Montessori y John Dewey, organizó una serie de experimentos que le llevaron a concluir que la motivación del estudiantado aumentaba cuando se les daba libertad para dirigir su actividad autónomamente, aprender a su propio ritmo, y ayudarse mutuamente. Entre 1911 y 1912, organizó en su escuela grupos de estudiantes de diversas edades que asistían a clases temáticas en las cuales los profesores organizaban deberes para que los alumnos pudieran estudiar en casa a su propio ritmo (lo que hoy se llamaría *blended learning*), mientras el aula se convirtió en un laboratorio donde los jóvenes aprendían colectivamente. En 1919, siguiendo esta idea, se expandió en el país lo que se llamaría el *Plan Dalton*, enfocado, principalmente, en la libertad como oportunidad para aprender autónomamente, desarrollar habilidades de organización, y seguir el propio ritmo vital en un ambiente de cooperación y ricas relaciones humanas (Parkhurst, 1982).

1.1.2.3 Korczak y la República de los Niños y las Niñas.

En Polonia, los educadores Janusz Korczak (1878-1942) y Stefania Wilczynska (1886-1942) también fueron exponentes muy importantes del movimiento progresista, desde la perspectiva de generar espacios donde primaran la confianza, el respeto y el afecto hacia niñas y niños (Gadotti, 1999). Su trabajo se circunscribió a *La República de los Niños y las Niñas*, que consistía en dos orfanatos/internados para niñas y niños de ascendencia judía en Polonia: uno estaba ubicado en Varsovia (1912-1942), mientras el otro estaba en el pueblo de Pruszkow (1919-42). En las escuelas había alrededor de 120 niñas y niños de edades entre siete y catorce años, y sus planteamientos pedagógicos defendían el mantenimiento de relaciones respetuosas y centradas en el afecto en el marco de una comunidad democrática y autogobernada. De acuerdo con Engel (2008), la escuela funcionaba como una cooperativa, en la cual niñas y niños participaban activamente en la Corte de Pares, un Comité Judicial, un Parlamento Infantil y un periódico. Desde la perspectiva del trabajo en conjunto, las personas adultas y niñas y niños acordaban y escribían las leyes que gobernaban la vida interna de la *República de los Niños y las Niñas*.

Al igual que Dewey, Korczak entendió la estrecha relación entre el cambio educativo y la transformación social, a partir de la cooperación en oposición a la competencia, y la democracia participativa en oposición a la democracia representativa. En su visión, una experiencia pedagógica democrática transformaría la sociedad a través de una individuación enfocada en lo colectivo (Maythew y Edwards, 1965). Ya durante la segunda guerra mundial, específicamente en 1940, el orfanato tuvo que mudarse a un gueto organizado por los nazis y, aunque se le ofreció muchas veces, Korczak nunca quiso abandonar a sus niñas y niños. Según Shepley (2015), en 1942, soldados nazis recogieron a los 192 huérfanos, quienes vestían sus mejores prendas y llevaban su juguete o libro favorito, y a las doce personas adultas acompañantes, conduciéndoles al campo de exterminio de Treblinka, donde murieron.

1.1.2.4 Homer Lane y el Little Commonwealth.

El educador estadounidense Homer Lane fue el superintendente del *Little Commonwealth*, una comunidad educativa para niñas y niños de meses a 19 años, algunos de los jóvenes mayores de 13 años habían sido enviados allí por crímenes y ofensas menores. Desde 1913 y hasta 1918, Lane estableció lo que llamaría luego *terapias grupales* y *responsabilidad compartida*, a través del autogobierno. En su internado, niñas y niños debían dormir en dos estructuras separadas, no existían actividades estructuradas, y había una biblioteca que tenía gran acogida. Igualmente, la escuela se construyó sobre principios de autosuficiencia económica, en la que cada persona que trabajaba ganaba un salario para poder pagar su estadía y los gastos del espacio (Bazeley, 1928).

Además, propuso que el papel de las personas adultas se debía entender en términos de mediación con el mundo externo. Desde esta perspectiva, cuando había expresiones de rebeldía y provocación por parte de las personas jóvenes, “Lane se unía a ellos en sus transgresiones, arruinando la sensación de romper con las normas. Al no recibir sanciones, el desafío perdía interés” (En Tribu, 2011). Según su enfoque pedagógico, si niños, niñas y jóvenes tenían mayor control sobre sus propias vidas, su comportamiento y carácter mejorarían. En palabras de Wills (1964), “el camino de la libertad, en lugar de la autoridad impuesta; de la expresión propia, en lugar de la transmisión de conocimiento; de la evocación y fomento de la curiosidad y el sentido natural de asombro del niño, en lugar del martilleo repetitivo de hechos inútiles” (p. 20).

Por su parte, Elsie Bazeley (1928), quien fue parte del proyecto desde 1916 a 1918, escribió el libro más conocido sobre el *Little Commonwealth*, en el que relata la filosofía de Lane, como que el amor hacia niños y niñas no se debe basar en la misericordia, sino en la admiración; que la libertad de cualquier autoridad arbitraria es necesaria; y que se debe propender por el autogobierno en las granjas y las escuelas. Dentro de la organización del tiempo y el espacio,

una tarde a la semana había sesión de la “corte” y otra destinada a la “Asamblea legislativa” en las que podían participar las personas jóvenes mayores de 14 años. En esta Asamblea, los *funcionarios* ejercían por 6 meses, y cada uno se nominaba si quería servir en estos estamentos. Finalmente, es necesario mencionar que el trabajo de Lane fue inspiración para Alexander Neill, fundador de Summerhill.

1.1.2.5 De Werkplaats (Países Bajos).

Uno de los pocos relatos conocidos sobre el funcionamiento del *De Werkplaats* (“El Taller”), proviene de un exalumno de esa experiencia, llamado Jurriaan Plesman (1961), justo antes y durante la segunda guerra mundial. La escuela estaba ubicada en Utrecht, Holanda, y fue fundada por el educador, misionero cuáquero y pacifista, Kees Boeke y su esposa Bette, en 1926, cuando decidieron que no deseaban escolarizar a sus hijos en el sistema educativo estatal. Como dato anecdótico, es interesante mencionar que en el diseño de esa escuela participaron también arquitectos, docentes y niñas y niños.

Basado en una metodología centrada en el estudiante, el ambiente escolar estaba organizado de forma que se erradicaran el miedo, los castigos, las obligaciones, los privilegios, las lecciones magistrales y los exámenes. Además, se practicaba la coeducación y la mezcla de edades, y niñas y niños tenían los mismos derechos que las personas adultas. Todos y todas hacían parte del Parlamento, los Consejos y los distintos comités que se encargaban de los problemas y asuntos de la escuela. La elección de participantes en los comités se hacía cada tres meses, por lo que había una rotación que no permitía la monopolización del poder en manos de unas pocas personas. De acuerdo con Burke y Könings (2016), la visión original de los Boeke era propender por el aprendizaje libre, el desarrollo de una conciencia personal de las responsabilidades propias respecto del bienestar de la comunidad, y la libertad de movimiento en la naturaleza.

Una de las características más interesantes es que la propuesta de Boeke no era rígida, sino que estaba abierta a lo que decidía la comunidad escolar en el Parlamento. Partiendo de la idea de que todos tenemos una “luz interior” que nos da espiritualidad y conocimiento, acuñó la noción de *Método Sociocrático*, para determinar el proceso colectivo de toma de decisiones, a través del diálogo (Plesman, 1961). En este proceso, la persona “líder” sugería un problema a solucionar; a lo cual, cada persona – comenzando siempre por aquella más joven – tomaba la palabra y expresaba su opinión. El objetivo era que todas las voces se escucharan, a la vez que no se apelaba al voto de la mayoría, sino que se buscaba el *consenso* colectivo. Este procedimiento, en opinión de Boeke, le enseñaba a niñas y niños a expresar su opinión y escuchar las demás, con la finalidad de promover el pensamiento independiente y desarrollar un rol activo en los asuntos sociales. Sin embargo, pronto se dieron cuenta que, una vez habían

aprendido a “hablar sus pensamientos”, los participantes no se quedaban callados y hablaban todos a la vez; así que se apeló por levantar ambas manos para llamar al orden. En vez de llamar al orden verbalmente, alguien levantaba las manos y permanecía en silencio, esperando a que los demás en el grupo hicieran lo propio. En resumen, el método sociocrático propone que se llegue a un acuerdo total por medio de la discusión franca y respetuosa de las ideas. En su experiencia, añade Plesman (1961), niñas y niños llegaban a acuerdos más rápidamente que las personas adultas.

En 1961, la escuela ya tenía alrededor de 1000 estudiantes, que se alojaban en tres edificios diferentes. En cuanto a los grupos de niñas y niños, existían varias distribuciones, de acuerdo con las edades: el grupo Violeta era de 4 a 6 años; el índigo de 6 a 8 años; el Azul de 8 a 10 años; el Verde de 10 a 12 años; y el Amarillo de 12 a 19 años. Los colores se referían al desarrollo mental de niñas y niños, y no a las habilidades de cada uno. Sin embargo, si un niño o niña de cualquier grupo se sentía más a gusto en compañía de pares de 10 u 11 años, podía cambiarse a ese grupo, ya que las lecciones no necesariamente se organizaban de acuerdo con la edad.

Por otra parte, los grupos tutoriales contaban con 12 o 20 niños y se enfocaban en sus intereses, siempre bajo la orientación de un “co-worker” (acompañante de trabajo) adulto. De esta forma la persona adulta tenía dos funciones en la escuela: como docente de una disciplina o especialidad, y como miembro de su grupo tutorial. El grupo tutorial agrupaba a niñas y niños de diferentes edades, sexos y religiones, quienes, probablemente, estudiaban cursos diferentes. En estos grupos se elegía una persona líder y una secretaria que actuaban como tal por tres meses para resolver los asuntos del grupo a través del método sociocrático. El mismo método se utilizaba en el Parlamento, donde asistían representantes de cada grupo tutorial.

Las lecciones eran individualizadas o en pequeños grupos, e iban desde fotografía hasta matemáticas, pasando por ciencias naturales, agricultura, música y teatro. Igualmente, tal vez buscando la integración de la diversidad, la escuela acogía a niñas y niños con necesidades visuales específicas quienes, normalmente, habrían sido enviados a otras instituciones.

De acuerdo con Plesman (1961), los lunes en la mañana estaban llenos de actividades: El Parlamento se reunía, había práctica de la orquesta y el coro, un profesor de música tocaba el piano en su lección de música, alguien hacía una presentación como parte de su lección de oratoria, un grupo practicaba una obra de teatro, o un visitante podía estar hablando sobre política exterior, etc. Aunque no había obligatoriedad de asistir a las lecciones, se propendía por facilitar la expansión del conocimiento y habilidades de la niñez. En su narración, Plesman (1961) refiere el caso de un niño que venía de una escuela ortodoxa o convencional:

No le interesaba nada más que la carpintería, ya que odiaba las asignaturas “intelectuales”. Con el paso del tiempo se convirtió en un experto y se hizo cargo del taller, además de interesarse en la metalurgia. Su tutor lo mencionó al acompañante de química durante la reunión de equipo. Este último entonces, quien tenía toda clase de maravillas en su laboratorio, le pidió al chico que le forjara algunos materiales didácticos para la sección de química: una máquina para crear luz artificial. Poco después el chico se inscribió en clases de física y química, y además se interesó en la matemática. Tal vez era esto lo que deseaban los acompañantes. ¿Es esto obligatoriedad? El mismo chico construyó un cosmos en miniatura en el campanario de la escuela, mostrando la posición de varias estrellas. Poco tiempo luego, se inscribió al curso de astronomía. (p. 7)

Finalmente, la escuela expedía el Diploma de Educación Avanzada Individual para todos, en coordinación con otras escuelas alternativas, aunque las disciplinas referidas fueran distintas para cada persona. El objetivo del diploma era sincronizar estándares sobre las asignaturas entre las diferentes escuelas; sin embargo, el Estado holandés intervino esta escuela en 1946 y la forzó a aplicar un Examen Estatal final que era obligatorio para todas las escuelas.

XXXI.1.2.6 Summerhill

Tal vez el experimento educativo más famoso del movimiento progresista fue la escuela Summerhill, que se fundó en 1923 y aún sigue abierta. Esta escuela se ubica en un pequeño pueblo de East Anglia, Inglaterra, donde fue reubicada en 1927. En un contexto de contestación contra el orden burgués imperante, este internado fue fundado por el educador escocés Alexander Sutherland Neill (1883-1973) bajo la premisa de la educación sin violencia y el éxito basado en la felicidad, inspirado en Rousseau, respecto a la idea de que el individuo nace bueno, pero es necesario acompañarle en su proceso de conocimiento del derecho y la libertad del otro/la otra, con el fin de que crezca en libertad sin coacción ni miedo. En sus palabras,

Cuando mi primera esposa y yo fundamos la escuela, teníamos una idea principal: hacer que la escuela se amoldara al niño, en vez de que el niño se amoldara a la escuela. Por ello, nos dedicamos a crear una escuela que ofreciera a los niñas y niños la libertad de ser ellos mismos. Para ello, tuvimos que renunciar a la disciplina, la directividad, las sugerencias no solicitadas, la enseñanza moral y religiosa. (Neill, 1960: 4)

Para Arnstine (1995), Neill fue uno de los pocos que entendió la necesidad de defender radicalmente la libertad infantil para que pueda tener lugar en niñas y niños un desarrollo significativo. Summerhill es un internado privado y con estatus de organización sin fines de lucro, que tiene afinidades con escuelas seguidoras de la filosofía de John Dewey, dado su enfoque en el niño o niña como centro del proceso de aprendizaje y el autogobierno democrático

que, durante la década de los 1960 y 1970, sirvió de modelo para alrededor de 600 escuelas similares en los Estados Unidos (Miller, 2008; Stronach y Piper, 2009). De hecho, aún funciona como motor de inspiración para proyectos alrededor del mundo dado su “principio de la afirmación de la libertad sobre la autoridad” en la cual “las personas adultas deben estimular el pensamiento y no inyectar doctrinas” (Gadotti, 1999, p. 186).

Aunque había lecciones estructuradas cada día, una característica propia de este espacio pedagógico fue el rechazo a los materiales didácticos estructurados y la directividad adulta; mientras que se propendía por la auto-regulación y la libertad de acción y movimiento, como bases para que el niño/la niña pueda desarrollar su potencial innato. Dentro del planteamiento de Summerhill, el autogobierno de los niños y las niñas tomó particular importancia, siendo ellos quienes decidían (y aún lo hacen) las reglas de convivencia del espacio pedagógico. Sin embargo, Summerhill se hizo famosa no por ser una escuela democrática, sino por ser una microsociedad caracterizada por el autogobierno, la autorregulación de la enseñanza y el aprendizaje y la confianza en el niño. En este sentido, se ha resaltado la importancia de las “emociones y los sentimientos, el juego y el placer, la ausencia de imposiciones y castigos, la libertad individual por encima de la colectividad, y el respeto y la confianza en la bondad natural del niño” (Carbonell, 2015, p. 98).

La escuela sigue fiel al diseño original de Neill en términos de autogobierno, aunque haya sufrido innumerables evaluaciones y recibido las críticas de inspectores educativos de Inglaterra. De acuerdo con Stronach y Piper (2009), el objetivo del gobierno británico era terminar la política de asistencia voluntaria a las lecciones; sin embargo, esas intenciones han fallado y la escuela sigue prosperando y ganando fama internacionalmente. Su núcleo es la Asamblea, donde personas jóvenes y adultas, sobre la base de “una persona/un voto”, deciden sobre el funcionamiento de la escuela, proponen y controlan el reglamento, y deciden sobre los derechos de las personas. Las normas se acuerdan democráticamente por mayoría y se enfocan en problemas específicos que van emergiendo. Se decide cada norma a partir del debate y la votación, y una disposición tomada se puede revocar en cualquier momento. En lugar de decidir disposiciones universales, cada trasgresión se considera en su propio contexto. Cualquier disputa o queja se puede arreglar informalmente o con la ayuda de un mediador, que casi siempre es un/a estudiante mayor que ha sido elegido/a como apoyo de primera instancia. Las quejas no resueltas o serias las llevan a la Asamblea personas jóvenes o adultas, por igual. Existe también una serie de comités conformados por estudiantes que gestionan todos los aspectos de la institución. (Stronach y Piper, 2009)

En la actualidad, Summerhill acoge a 67 estudiantes (28 niñas y 39 niños) de 5 a 18 años, que provienen del Reino Unido, los Estados Unidos, España, Alemania, Holanda, Japón, Taiwan y Corea del Sur. Del número total, 57 estudiantes están inscritos en el internado, mientras 8 duermen en sus casas. Así mismo, siete estudiantes tienen necesidades educativas especiales. Del total de alumnos, cuarenta reciben instrucción en inglés como lengua adicional, mientras que los demás la reciben como lengua materna (ISI, 2016a). De acuerdo con la última inspección oficial llevada a cabo allí, los alumnos y las alumnas mayores estudian para los exámenes oficiales nacionales (GCSE) e internacionales (IGCSE). Además, sus estudiantes demuestran buenas habilidades comunicativas y altos niveles de manejo de las TIC; desarrollan “actitudes excepcionales hacia su propio aprendizaje y exhiben altos niveles de iniciativa e independencia” (ISI, 2016b, p. 2); son apoyados por sus profesores y apoyan a sus pares en sus necesidades individuales; desarrollan una auto-estima fuerte y una concientización de la necesidad de organizarse eficientemente y trabajar independientemente; entienden que sus decisiones tienen consecuencias; demuestran un gran sentido de responsabilidad hacia la comunidad escolar; y entienden los retos actuales y los retos de personas más vulnerables. Sin embargo, al parecer algunos/as estudiantes se encontrarían relativamente atrasados en el desarrollo de sus habilidades matemáticas. Las recomendaciones de la inspección se relacionan, por tanto, con el fortalecimiento en los procesos de adquisición de habilidades matemáticas, y con facilitar oportunidades para que los estudiantes mejoren su conocimiento de asuntos contemporáneos y sus contactos con la comunidad ampliada.

1.2.1.2.7 La Escuela Dartington Hall.

Dartington Hall School (Inglaterra), abierta en 1926, fue otra experiencia característica de la época. Esta escuela se basaba en el respeto por el niño/la niña, reconociendo el potencial del individuo, la importancia de la experiencia en el desarrollo infantil, puesto que ubicaba al niño/a en el centro de su proceso de aprendizaje y propendía por el rechazo a cualquier posición superior por parte del adulto/a (Gribble, 1998). Uno de sus fundadores, David Gribble, sugirió que lo que se pretendía era consolidar una “educación auténtica”:

...que ayudara a los niñas y niños a saber leer y calcular, por supuesto, pero también a ser felices, considerados, honestos, entusiastas, tolerantes, a tener confianza en sí mismos, estar bien informados, saber expresarse, ser prácticos, cooperativos, flexibles, creativos, con personalidad, personas con determinación que conocen sus talentos e intereses. Se trata de personas que se preocupan por los otros porque se han querido a sí mismas. (Herrero y Fuentes, 2004a, p. 47)

Al igual que Summerhill, Dartington valoró el autogobierno escolar a través de la Asamblea, la no segregación por edades, y la confianza en las personas (niñas y niños, en este caso) para que puedan hacer que sus vidas funcionen apropiadamente. En cuanto a la toma de decisiones, todos los asuntos escolares le competían a la Asamblea, aunque algunos temas eran delegados a comités específicos. Sin embargo, cualquier determinación de los comités podía ser revocada por la Asamblea, que adoptó la votación y la decisión por mayorías como su proceso de toma de decisiones, ya que, en la mayoría de las veces, los debates se hacían interminables. Sin embargo, de acuerdo con Gribble (1998), lo importante era respetar el derecho de expresar la propia opinión y ser escuchados que tenían niñas y niños y adultos/as. Además, rara vez se imponían penalizaciones, ya que se pretendía hacer reflexionar a la persona, no temer por las consecuencias. Aunque en un principio se pensó en organizar un currículo completo y obligatorio que emergía de las demandas de la Asamblea, con el tiempo el programa asumió un carácter voluntario. En las lecciones existía una autonomía de maestras y maestros, en cuanto a la forma de llevar sus asignaturas, aunque se aceptaban también las sugerencias de los jóvenes. La escuela cerró sus puertas en 1987, debido a la pérdida de confianza del Consejo de Administración en el proyecto. Algunos de sus participantes fundaron, tiempo después, la escuela Sands, que sigue en funcionamiento y será descrita posteriormente.

1.2.1.2.8 Escuela Saint George in the East

Fielding y Moss (2011) también documentaron el caso de una escuela secundaria en Londres llamada St-George-in-the-East que solamente tuvo una duración de una década (1945-1955). Esta escuela se caracterizó por la pluralidad de ideas y la experimentación, y por la implementación de procesos de participación democrática a través de comités y consejos escolares que propendían por la inclusión de las personas jóvenes en la gestión de su escuela. Su corta vida se debió a las condiciones desfavorables que derivaron en un mayor control estatal de los espacios pedagógicos alternativos y su posterior asimilación en la escolaridad convencional (Boyask, McPhail, Kaur y O'Connell, 2008).

1.2.1.2.9 Reggio Emilia

Nace en 1945 por la iniciativa de Loris Malaguzzi, en la ciudad de Reggio Emilia, Italia. Su enfoque inicial respondió al contexto de la situación de niñas y niños de primera infancia, aunque, posteriormente, también se ampliará a escuelas de educación primaria. Más que un método, esta propuesta plantea un enfoque diferente hacia la infancia, el cual se adapta a las necesidades e intereses de la niñez en cada comunidad particular (Gribble, 2015). El enfoque Reggio Emilia se basa en la creencia de que el niño o la niña es capaz de construir su propio aprendizaje con base en sus intereses genuinos; es por eso que, se habla del “niño rico”, no ya

en términos materiales, sino en su potencialidad, habilidad y competencia, a quien las personas adultas a su alrededor apoyan y con quienes mantiene relaciones respetuosas y afectivas, basadas en la escucha activa (Malaguzzi, 1993). En este contexto de valoración de la pluralidad, la democracia escolar se entiende como la participación de todas y todos – niñas y niños, maestros/as y familias – en el intercambio y debate de ideas (Cagliari, Barozzi y Giudici, 2004), porque entiende la realidad como subjetiva, sin verdades absolutas y que permite contemplar otras cosmovisiones y formas de pensar y hacer.

De igual manera, en un ambiente de respeto mutuo, donde se practica la escucha activa y se promueven procesos de aprendizaje colaborativo en el que niñas y niños desarrollan su propio currículo (Monbiot, 2017), se oyen sus preguntas e historias, se identifican intereses y se facilitan oportunidades para profundizar en ellos a través del desarrollo de “proyectos de trabajo”, que no son predefinidos y siempre están abiertos a modificación o reformulación. Las personas adultas tienen la misión de apoyar a los niños y las niñas en este proceso de investigación colectiva, basada en “la formulación, discusión, cuestionamiento y reformulación de hipótesis” (Moss, 2010). Todos estos procesos son documentados para ser utilizados como herramientas didácticas. Es por ello que el espacio físico se considera fuente constante de aprendizajes, en donde priman en el salón de clases la luz natural, el orden, y materiales y herramientas auténticos, con el fin de favorecer la colaboración, la comunicación y la exploración (Gribble, 2015). Estas prácticas permiten que, a través de la interacción comunicativa, del jugar con la lengua o “lenguajear” (Maturana, 1988), como bases fundamentales del juego exploratorio, el trabajo en grupos y la colaboración social, la niña o el niño desarrolle un conocimiento profundo de sí mismo/a y del mundo a su alrededor.

Con relación a lo anterior, probablemente el aspecto más conocido de Reggio Emilia es el concepto de los Cien Lenguajes (o formas múltiples de aprendizaje). Este concepto se refiere a que existen en niñas y niños diversas formas de comprender, representar y expresar sus pensamientos y su creatividad “en los diversos sistemas mediáticos y simbólicos” (Vecchi, 2010). Desde esta arista, el aprendizaje y el juego no son separables. Por ello, se promueve el uso de todos los sentidos y todas las técnicas de expresión, como la danza, la fotografía, la escultura, el dibujo, la música, etc.

Finalmente, Moss (2010) sugiere que esta visión pedagógica valora la documentación de los procesos de pensamiento de niñas y niños a través de documentos visuales, como fotografías, transcripciones de las explicaciones de los pequeños/as, dibujos, etc. que se convierten en ricas herramientas didácticas y permiten comprender procesos de aprendizaje por parte de niñas y niños, acompañantes y familias.

1.2 La Educación Libre y Democrática de la Contracultura

Las raíces históricas de la educación democrática como movimiento de la contracultura se encuentran en el activismo social en contra de la guerra de Vietnam (Miller, 2002) y en la insatisfacción de diversos sectores críticos de la escuela coercitiva y centralizada (Cagan, 1978). De acuerdo con Wilson (2015), los reformistas educativos de la década de 1960 estaban convencidos de que el cambio educativo se tenía que producir fuera del sistema escolar público², ya que, de otra forma, dentro del capitalismo no se podría consolidar un proyecto basado en la libertad educativa y el igualitarismo, basado en la búsqueda del “rol del sujeto como agente de cambio y transformación social” (Carbonell, 2015, p. 64). De tal forma, este movimiento entendió el aprendizaje como un acto de libertad y, para ello, se ocupó de crear espacios y dinámicas para poder socializar a niñas y niños en valores, actitudes y creencias contrarios a los dominantes (Korkmaz y Erden, 2014; Miller, 2002). Como sugiere Carbonell (2015), estas escuelas - también llamadas “libres” y “no directivas” - se inspiraron en “el respeto al proceso del libre desarrollo de la infancia, la confianza en la posibilidad de construirse a sí misma y la no interferencia por parte de personas adultas en sus decisiones (...) Así, se habla de autonomía, autoconocimiento, autorregulación, autodidactismo, autoorganización o autogobierno” (p. 99).

Miller (2008) sugiere que es difícil determinar el número exacto de escuelas alternativas abiertas durante esta época, pero hubo gran receptividad de estas ideas, hasta el punto de que se calcula que fueron entre 400 y 800 durante la década de los años sesenta. Aunque muchas se nutrieron de las experiencias de Summerhill, por ejemplo, no todas correspondían a sus características, ya que muchas eran urbanas, pequeñas y en sectores populares o marginalizados (Contreras, 2004). Sin embargo, algunos rasgos actitudinales en común en estas iniciativas fueron la no coerción, el respeto hacia niños y niñas, y el interés por sus necesidades de desarrollo; mientras que algunas características estructurales compartidas se basaban en la autogestión, mantener espacios abiertos para promover el movimiento libre de los cuerpos infantiles, el rechazo a las evaluaciones, el tamaño de los cursos, los contenidos relativos a temas significativos, y la participación de la familia, entre otros.

De acuerdo con Miller (2002), hacia 1972 había, en diversos sectores progresistas europeos y de otras regiones del mundo, una sensación extendida de que se estaba produciendo una revolución educativa. Además de las tantas escuelas libres, incluso en la esfera pública existían muchas voces que exigían aulas abiertas para toda la comunidad. Aunque la mayoría

² En línea con los postulados marxistas de Althusser en Francia, recogidos en América Latina por Tomás Vasconi, en su conocido artículo “Contra la Escuela” (<https://es.scribd.com/doc/92648469/Contra-la-Escuela-Tomas-A-Vasconi>)

de estos proyectos vivieron por poco tiempo, debido a las estrictas políticas educativas, como las de la administración Nixon en los Estados Unidos, sus participantes se consolidaron en un movimiento contracultural que organizó conferencias, publicó revistas sobre educación, y apoyó a docentes y estudiantes a establecer espacios de participación democrática, autenticidad personal, y activismo político en pequeñas comunidades de práctica.

A continuación, se analizarán algunas influencias teóricas y experiencias prácticas de educación democrática que emergieron con este enfoque de la contracultura.

1.2.1 Influencias Teóricas de la Educación Democrática de la Contracultura.

Además de las experiencias del movimiento progresista que influyó el imaginario pedagógico de la contracultura, este apartado analizará tres perspectivas pedagógicas que ejercieron amplia influencia en las escuelas democráticas de la época: la no directividad, el antiautoritarismo, y el *unschooling*.

1.2.1.1 La Pedagogía No Directiva (La No Directividad)

El psicoterapeuta estadounidense Carl Rogers (1902-1987) es conocido como el padre de la *no directividad*, que propone que toda persona, desde la infancia, “dispone de los recursos suficientes para autorregular su conducta y resolver sus propios conflictos, de acuerdo con su voluntad y no en virtud de una fuerza externa” (Carbonell, 2015, p. 97).

Como novedad, Rogers (1969) trajo a colación la relevancia de la *empatía* en las relaciones humanas y de aprendizaje, a través de la implementación de algunas de las características de la terapia no directiva a la pedagogía: primero, el *aprecio positivo incondicional*, la aceptación incondicional del niño o la niña en su singularidad; segundo, la *congruencia*, el mantenimiento de relaciones genuinas y sinceras hacia niñas y niños para que puedan “ver el interior de la experiencia, en lugar de ver sólo una fachada o máscara que oculta a la persona real del terapeuta”³ (Clonninger, 2002); y, tercero, la *comprensión empática*, o sea, compartir empáticamente la experiencia (Rogers y Evans, 1957), lo que hoy en día sería equivalente a reconocer la importancia de la *inteligencia emocional* (Salovey y Mayer, 1990).

De acuerdo con Rogers y Evans (1957), se hace necesario este enfoque empático en el ambiente educativo, debido al autoritarismo escolar plasmado a través de sus relaciones jerárquicas, las clases magistrales y los exámenes. En sintonía con la contracultura, la pedagogía no directiva emana de movimientos de inconformismo con la sociedad burguesa, el orden político y el utilitarismo económico que propenden por la competitividad dentro del mercado, por lo que su emergencia se produce justo entre “núcleos progresistas de clase media (que)

³ Acompañante o docente, en el contexto pedagógico.

buscan nuevas formas de vida y de educar a hijos diametralmente opuestas a las actuales, y se dan cuenta de que esto solo es posible al margen o en los alrededores del sistema” (Carbonell, 2015, p. 96)

Bajo la premisa de que “enseñar, explicar, guiar, motivar, persuadir, anticipar y señalar no son interacciones adecuadas entre un niño y un adulto” (Gribble, 1998, p. 132), el objetivo último de la no directividad en contextos pedagógicos sería facilitar que las personas más jóvenes pudieran desarrollar la iniciativa propia, se responsabilizaran por sus acciones, trabajaran para lograr sus objetivos y no para ganar la aprobación de otros (Rogers, 1975; Rogers y Rosenberg, 1981). Esto se lograría a través de la confianza en las potencialidades de niñas y niños, la relevancia para el estudiantado de los temas a estudiar, la participación de las personas jóvenes en su propio aprendizaje, la autoevaluación como respuesta a la “obsoleta” evaluación estandarizada, la reflexión constante sobre los procesos de aprendizaje, y la facilitación de experiencias de aprendizaje significativas basadas en el afecto y el respeto (Gadotti, 1999).

De acuerdo con Snyders (1971) las dos contribuciones más importantes de la no directividad a la educación tienen que ver con, por un lado, resaltar la naturaleza contradictoria del aparato escolar, que no solo reproduce, sino que se convierte en escenario de “confrontación de intereses de clases antagónicas” (Gadotti, 1999, p. 340); y, por otra parte, apuntar hacia el carácter “terapéutico” de la práctica pedagógica, en cuanto a acción social que permite y ayuda al crecimiento de niñas y niños como seres humanos, posibilitado por la aceptación, la sinceridad, y la empatía.

1.2.1.2 La Pedagogía Antiautoritaria

Fundamentalmente, la *pedagogía antiautoritaria* defiende la formación de una escuela diferente, que tenga en la libertad individual su señal característica (Palacios, 1993). La importancia de las experiencias de la *Escuela Nueva* y *Summerhill* se hizo evidente con el surgimiento de escuelas *diferentes* durante la contracultura. Para Miller (2008), es claro que la influencia del libro *Summerhill* (1960) de A. S. Neill, los postulados antiautoritarios de Freud y su reconvención de la relación profesor-alumno (Gadotti, 1999), junto a las críticas hechas por la *Escuela Nueva* fueron las bases de la *pedagogía antiautoritaria* de 1960 y 1970.

Para Palacios (1993), la pregunta fundamental de la época entre docentes, padres y madres de familia antiautoritarios era: “¿cómo tener una educación en y para la libertad?”. Las respuestas que surgieron se relacionaban con la eliminación de la coerción de la escuela y una crítica abierta a exámenes, premios, castigos, lecciones magistrales y autoritarias. En ese contexto, la *disciplina natural* que defendía Ferrer Guardia se impondría a la *disciplina artificial* del sistema escolar convencional, siempre teniendo la libertad individual (de movimiento, acción

y pensamiento) como un pivote a mantener. El concepto de *libertad* aplicaba también a la enseñanza, ya que se pretendía abolir las lecciones obligatorias, remplazándolas por la autorregulación personal y social de currículos abiertos, la gestión democrática del espacio pedagógico, y la responsabilidad del alumnado por su propio proceso de aprendizaje. En otro frente, la Asamblea, punto central de la vida escolar, se estableció como el mecanismo que permitió eliminar las estructuras jerárquicas que habían monopolizado la toma de decisiones sobre los asuntos escolares. A partir de ese momento, las personas adultas dentro de la comunidad educativa renunciaban a la palabra para cederla a quienes carecían de ella hasta el momento: las niñas y los niños.

Muchos fueron los autores antiautoritarios que se convirtieron en fuente de inspiración para familias de clase media que buscaban oportunidades pedagógicas no estructuradas para sus hijos e hijas (Wertheim, 2008). Dentro de los más reconocidos, se encuentran el educador John Holt (*Cómo Fracasen Los Niños*, 1964), el novelista George Dennison (*Las Vidas de los Niños*, 1969), e Ivan Illich (*La Sociedad Desescolarizada*, 1970), quienes criticaron el carácter autoritario de las escuelas que reprimían la individualidad, la libertad y la alegría de aprender.

Así mismo, el psicólogo social y filósofo Henri Wallon (1879-1962) defendió que el profesorado debía estar bien formado para, por un lado, poder respetar la naturaleza y el desarrollo de niñas y niños; y, por otro, servir de facilitador para la autogestión pedagógica con el fin de preparar a las generaciones jóvenes para la autogestión política. Asumiendo una perspectiva casi anarquista, sugirió también que la autogestión debía irradiar todas las áreas del sistema “para crear islas de acción anti burocrática que modificarían el equilibrio social hasta la completa autogestión de las instituciones” (Gadotti, 1999, p. 188).

Similarmente, el psicopedagogo francés Michel Lobrot (1924-) es reconocido como el gestor de la *pedagogía institucional* que, además de entender la autogestión pedagógica como preparación para la autogestión política, sugirió la creación del “grupo diagnóstico” (grupo de 10 a 15 participantes bajo la dirección de una persona que actuaría como monitor o monitora, al estilo de los grupos tutoriales de Korczak), la renuncia a la autoridad por parte del docente y su ocupación en apoyar las inquietudes del estudiantado, y el papel principal de alumnas y alumnos como sujetos libres de tomar sus decisiones y analizar su desempeño (Gadotti, 1999; Lobrot, 1966).

Por su parte, el psiquiatra social y antropólogo francés Gérard Mendel (1930-2004) defendió la participación infantil y juvenil en la toma de decisiones con el objetivo de vencer el autoritarismo individual (docente) e institucional (por la obligatoriedad de la escolaridad), que emergía de una perspectiva adultocéntrica, la cual no reconocía a niñas y niños como parte

activa del proceso de aprendizaje (Gadotti, 1999). En este proceso, la persona adulta debía renunciar al uso exclusivo de la palabra y permitir que chicas y chicos se apoderaran de esa “plusvalía de poder” (Mendel, 1974) que le otorgaba la institución escolar (Palacios, 1993). A la par, el teórico educativo Everett Reimer (*La escuela ha muerto*, 1973), amigo cercano de Ivan Illich, criticó duramente al currículo, puesto que era el factor determinante en “la institucionalización de la niñez, de la enseñanza y de la asistencia a clases” (Carbonell, 2015, p. 26). Muy avanzado para su época, Reimer sugirió la creación de “redes de aprendizaje” fuera del sistema escolar, que facilitarían oportunidades de aprender por fuera de las aulas, a través de relaciones humanas significativas, con el fin de romper el monopolio sobre la información que ejercían los docentes, y promover el libre intercambio de conocimientos y habilidades entre diversas personas.

Otro pedagogo que propuso las “redes educativas” fue el propio Ivan Illich (*La Sociedad Desescolarizada*, 1970), uno de los más importantes exponentes de la pedagogía antiautoritaria. Su libro defendía la desinstitucionalización de la educación y la inversión en modelos educativos descentralizados que apoyaran el aprendizaje autónomo de las personas jóvenes (McDonald, 2017). En su visión, un buen sistema educativo debería democratizar el acceso a los recursos, para que quienes lo quisieran, grandes y chicos, pudieran aprender; y cuya finalidad sería formar a todas las personas que quieran compartir su conocimiento y habilidades y hacer que niñas y niños se encuentren con personas interesadas; y, finalmente, organizar espacios para la comunicación ciudadana y la reflexión colectiva sobre asuntos comunitarios (Gadotti, 1999).

En resumen, la pedagogía antiautoritaria arguye contra la obligatoriedad de la escolaridad y su proceso de institucionalización, ya sea pública o privada, activa o tradicional, grande o pequeña, clasista o igualitaria, fascista, democrática o comunista. Para Illich (1970),

La escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Y la sabiduría institucional continúa aceptando este axioma, pese a las pruebas abrumadoras en sentido contrario. Todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela. Los alumnos hacen la mayor parte de su aprendizaje sin sus maestros y, a menudo, a pesar de estos. (p. 18)

En contraste, los espacios antiautoritarios se distinguen, por un lado, por desarrollar dinámicas para analizar los problemas y conflictos personales o sociales; y, por otro, por permitir la comunicación de las emociones y transformar las negativas en positivas a través del diálogo. Cuando hay un ambiente de apoyo, el alumnado pierde el miedo al cambio y aprende a cambiar, a evolucionar personalmente, a estar abierto a nuevas ideas y valores.

Finalmente, Colin Ward (1966) sugiere que, al igual que la pedagogía antiautoritaria, los dos componentes fundamentales de la teoría anarquista son la autonomía y la libertad individual. Aunque se sugería que este enfoque podía ser aplicado a cualquier sector de la sociedad, se entendía que existía una relación antagónica entre la escolaridad y el anarquismo mismo. En otras palabras, la escuela es el baluarte estatal de creación de la institucionalización de la autoridad sobre la formación de las personas, y, allí, la libertad o la autonomía no encontraban su lugar. Es en este contexto que la perspectiva desescolarizada de Illich reconcilia la educación con la anarquía, incluso si es marginal teórica y prácticamente. De esta forma, Ward (1966) sugiere que Illich añadió una dimensión muy importante a la teoría anarquista, al armonizarla con marcos revolucionarios educativos; hasta el punto de que, con el tiempo, puede ganar suficiente apoyo para movilizar capital político, influenciar la producción o reforma de las leyes y desestabilizar la institución de la escolaridad obligatoria.

Finalmente, para Todd (2012), la escolaridad obligatoria siempre había estado dividida entre concepciones públicas y privadas, mientras que la desescolarización de Illich, con su modelo anárquico, sería la *tercera vía* para romper con esta dicotomía. De hecho, no sólo él, sino muchos otros activistas, como Farenga (1998), Finn (1989), Llewellyn (1998), McKee (2002), Priesnitz (2009), Rathbone (2013) y Ward (1966) han señalado las coincidencias entre el movimiento desescolarizador y la teoría anarquista, por lo menos en tres niveles: por un lado, a nivel individual, porque rescata la autonomía y el aprendizaje activo iniciado por el estudiantado; por otro lado, a nivel comunitario, ya que favorece la participación, la ayuda mutua, y la acción sociopolítica; y, finalmente, a nivel estructural, porque se basa en la gestión descentralizada y las relaciones no jerárquicas.

1.2.1.3 Homeschooling, unschooling y el unschooling radical

La perspectiva de la desescolarización de Illich tuvo una gran influencia en las comunidades contraculturales norteamericanas, hasta el punto de que consolidó toda una cosmovisión sobre el aprendizaje y desarrollo de niñas y niños. Aunque comparta características en común con la educación en casa (*homeschooling*), se hace necesaria una descripción detallada para entender la desescolarización, no escolarización o *unschooling* en sus propios términos.

Según Pitman (1987), en contraste con la escolaridad obligatoria, el fenómeno de la “educación en casa” (*homeschooling*) no es nuevo ni poco común en diversos medios educativos norteamericanos y europeos; por su parte, Riley y Gray (2015) argumentan que la característica fundamental este tipo de educación es que, efectivamente, no implica el desplazamiento a una

institución escolar, pero está dirigida por personas adultas y se basa en un currículo escolar oficial que se aplica en casa.

Tradicionalmente, se ha asociado el *homeschooling* en los Estados Unidos y algunos países de Europa con familias quienes, por sus creencias religiosas desean, por un lado, evitar un enfoque secular de algunos temas como la evolución o la diversidad sexual, y, por otro, ofrecer una formación moral y ética a sus niños, niñas y jóvenes de acuerdo con sus propios valores religiosos (Kleiner y Lord, 2000). Sin embargo, Grunzke (2010) sugiere que existen dos grupos sociales claramente diferenciados que practican el *homeschooling* y consideran que el sistema escolar convencional no cumple con sus expectativas. El primer grupo son quienes buscan atajar una percibida falta de devoción religiosa, mientras que el segundo grupo reúne a quienes están interesados en mantener un cierto rigor intelectual, basado en perspectivas críticas. Igualmente, el estudio desarrollado por Beck (2008) entre familias de adoptaron el *homeschooling* en Noruega, sugiere que hay cuatro grupos de familias: un grupo de familias “estructuradas”, motivados por razones religiosas y pertenecientes a la clase media; un grupo de “antiescuela”, de clase media con filosofías políticas y culturales radicales; un grupo de “pragmáticos”, que se compone de familias en zonas rurales con poca formación académica, que se inclina por una educación más práctica que la ofrecida por la escuela; y, finalmente, un grupo de “desconocidos”, invisibles a las autoridades educativas y pertenecientes, mayoritariamente, a comunidades gitanas, inmigrantes o a familias desestructuradas.

Para Pitman (1987), en cambio, existen tres categorías de educación en casa basadas en las motivaciones de cada grupo: la de los religiosos (principalmente, cristianos fundamentalistas), la de los académicos (familias orientadas a carreras intelectuales), y la de los progresistas/new-agers (familias con filosofías de vida alternativas). Según su estudio, estos últimos tienden a apoyar temas como la paz, el bioregionalismo, la descentralización, el parto en casa, los cuidados médicos alternativos, la agricultura sostenible, las cooperativas rurales, la espiritualidad, las políticas respetuosas con el medio ambiente, y un compromiso con el bienestar propio y del planeta.

Por otra parte, aunque en castellano se podría traducir *unschooling* como “desescolarización”, la “no escolarización” sería una definición simplista de este fenómeno que con el tiempo ha ganado influencia. De acuerdo con Dodd (2011), el grupo señalado por Pitman (1987) como los “new agers” fueron los pioneros del *unschooling*, ya que dieron los primeros pasos para facilitar el desarrollo de sus hijas e hijos, a medida que iban aprendiendo a

implementar nuevos enfoques, como el apego y el amamantamiento de larga duración⁴. Este “*unschooling radical*” (Martin, 2009) no se enfoca solamente en el aprendizaje, sino que también hace énfasis en procesos de desarrollo de la infancia y la juventud en todos sus ambientes (alimentación, rutinas de descanso y aseo), incluyendo temas de pautas de crianza por parte de las personas adultas. Detrás de esta visión, se mantiene una confianza plena en los instintos naturales de los niños y las niñas, buscando cambiar el tema de conversación de “educación” a “aprendizaje”, considerando a éste último como activo y parte de la vida misma, conectando con las experiencias en el mundo real, permitiendo la profundización en los intereses propios, promoviendo una colaboración entre la persona adulta y la persona joven, y permitiendo a niñas y niños estudiar lo que realmente les apasiona (Liberti y Siegel, 2016).

Inicialmente, el término *unschooling* fue acuñado en los años setenta por el pedagogo, autor, y teórico educativo estadounidense John Holt, en diversos números de la revista *Growing Without Schooling* (“Creciendo sin Escuela”, 1977-2001). Profesor de escuela elemental y secundaria por muchos años, este educador se interesó en las estrategias que utilizan niñas y niños para aprender sobre el mundo, y se aventuró a lanzar una teoría sobre los comportamientos de aprendizaje naturales de la infancia, basada en que el hecho de aprender a caminar y hablar se logra sin ninguna dirección adulta, en contravía del “aprendizaje negativo que vio en las escuelas donde el aprendizaje es dirigido y controlado por los profesores” (Rolstad y Kesson, 2013, p. 36). En su opinión, la directividad hegemónica interfiere con el aprendizaje infantil, por lo que se posicionó en contra de objetivos educativos que ejercen control sobre el aprendizaje de cualquier persona, distintos a aquellos que no sean los propios logrados por quien aprende (Holt, 1976; 1984). En resumen, John Holt utilizó indistintamente los términos *unschooling* y *homeschooling* - como opuestos al *schooling* (escolaridad) - para designar procesos pedagógicos que no están relacionados con aquellos propios de la escuela industrial, moderna, directiva y jerárquica (Farenga, 2016).

Justamente en oposición al razonamiento deductivo - base del sistema escolar convencional que ubica al estudiantado en modelos pedagógicos existentes que pueden o no satisfacer las necesidades de quienes aprenden (Gaither, 2008; Priesnitz, 2009), el *unschooling* parte de un enfoque claramente inductivo y no jerárquico, basado en la confianza plena que las familias demuestran hacia sus hijas e hijos (Bellar, 2004) y una actitud no directiva por parte de las personas adultas alrededor de las actividades infantiles (Bertozzi, 2006), ya que son los estudiantes quienes determinan lo que es significativo e importante de aprender. Como sugiere

⁴ Ver Liberti y Siegel (2016) para un ejemplo de la redefinición de *aprendizaje*, el papel de la familia unschooler, y la reconceptualización de la libertad infantil y juvenil.

Vitale (2008), esta es una perspectiva pedagógica que entiende que el aprendizaje es significativo si emerge de los intereses, necesidades y objetivos de los niños, niñas y jóvenes; es decir, si ellos y ellas pueden encargarse de su propia educación.

En este sentido, se comparte que niñas y niños no escolarizados aprenden naturalmente, involucrándose en actividades que no se asemejan a las actividades escolares, y a través de las experiencias diarias de su elección y que encajan con sus habilidades, intereses y estilos de aprendizaje (Gray y Riley, 2013, 2015; Hern, 1996; Mauser-Carter, 2011; Wheatley, 2009). Por su parte, desde una perspectiva auto-etnográfica, Rolstad y Kesson (2013), citando a Holt (1976), sugieren que, mientras que niñas y niños escolarizados tienden a exhibir comportamientos que parecen ser académicos y reaccionan a la enseñanza de ciertas formas con el fin de hacer el aprendizaje visible y medible para “expertos”, quienes están desescolarizados desarrollan actividades que parecen alternar una visión de que lo que hacen oscile entre “simplemente juego” y “pérdida de tiempo”. En sus palabras,

El Unschooling rechaza el aparato entero de la escolaridad, y el paradigma sobre el cual está construido, que busca predecir las necesidades futuras de niñas y niños y prepararles a través de la instrucción de habilidades y conocimiento que pueden, o no, necesitar en el futuro, pero para los cuales ellas y ellos mismos no han encontrado la necesidad. (p. 32)

Similarmente, retomando las reflexiones de Robinson (2007) en el sentido de que no se puede predecir la naturaleza del conocimiento que se necesitará en 10 o 15 años, Marién Fuentes, co-fundadora de una escuela democrática en España, subraya que se necesita promover la flexibilidad, la capacidad de llegar a nuevos acuerdos sociales en los que los niños puedan vivir experiencias diarias que sean significativas, lo que se logra únicamente cuando se respetan sus deseos de acción y movimiento (Terol, 2015).

Para la antropóloga Donna Kirschner (2008), el *uschooling* propende por el mantenimiento de la capacidad de autorregulación y “autoconocimiento”. Su investigación señala que,

Esta construcción de desarrollo (...) deja intacto el conocimiento profundo del niño con relación a lo que necesita aprender en un cierto momento. De esta forma, la construcción unschooling del desarrollo sostiene que los niños dan pasos hacia el ‘mundo’ gradual y paulatinamente, cuando están listos. En este sentido, un modelo unschooling de desarrollo infantil produce un adulto ‘desescolarizado’ cuyas opiniones de la propia esencia y aquella del mundo son lo que las familias desescolarizadas caracterizarían como

apertura, pertenencia, y responsabilidad, y lo que algunos críticos podrían describir como un sentido bien cultivado de “legitimación”. (p. 18)

Por su parte, Stephens (1995) y Kirschner (2008) sugieren que el desarrollo infantil se ha convertido en tema de negociación activa sobre el futuro, y que el *unschooling* se sigue consolidando como un esfuerzo de cambio social y futuro, a través de prácticas alternativas de crianza. Según García (2005), la tendencia en estas familias es que, gradualmente, las comunidades afines a esta perspectiva se van dando cuenta del carácter no democrático del sistema escolar convencional, a la vez que,

...deciden encargarse de la educación de sus hijos e hijas para potenciar su desarrollo integral y democrático, respetando los intereses, curiosidades, deseos, necesidades, ritmos, decisiones, etc., de niñas y niños; donde la educación en valores democráticos y el gusto por aprender acompañan dicho proceso, utilizando para ello el espacio más cercano: su casa. (p. 39).

Cuando se preguntan sobre lo que es relevante que niñas y niños aprendan, Pitman (1987), recogiendo las impresiones de algunas familias desescolarizadas, resume que es el respeto por la naturaleza y la tierra, el desarrollo de un pensamiento independiente, procesos de aprendizaje constante (conocido hoy en día como *aprender a aprender*), habilidades básicas para la supervivencia y para entrar al mercado laboral, y, finalmente, autoestima y respeto por las demás personas.

Para las familias que practican el *unschooling*, el tiempo se organiza de forma diferente, al igual que se utilizan distintos métodos, en comparación con la crianza “convencional”. Los días se organizan sin horarios fijos y con diversas tareas cada día, como “dibujar, pintar, cocinar, leer, proyectos específicos, escribir sus propias historias, etc.” (García, 2005). Igualmente, niñas y niños no escolarizados participan en talleres, cursos presenciales y en línea, lecciones individuales o grupales (música o teatro, por ejemplo), y responsabilidades hogareñas. En otras palabras, “de los intereses y curiosidades de la cotidianidad de niños y niñas van surgiendo los proyectos y las actividades, que van reforzando la autonomía y la independencia” (p. 39).

En cuanto a la socialización de los menores, Mauser-Carter (2011) sugiere que, a través de las actividades colectivas enfocadas en sus propios intereses, niñas y niños desescolarizados forman amistad con otros pares que pueden ser ligeramente mayores o menores, pero no necesariamente de la misma edad. Igualmente, a través de las redes sociales y el conocimiento tecnológico de las generaciones más jóvenes, las familias se integran a “grupos de afinidad” (Gee, 2003) que permiten a niñas y niños socializar, aprender cooperativamente y desarrollar una variedad de habilidades (Rolstad y Kesson, 2013).

Finalmente, para Kirschner (2008), el *unschooling* problematiza discursos sobre las llamadas “oportunidades y elecciones creadas en el mercado educativo más amplio”. Por una parte, señala la antropóloga, esta perspectiva ilustra posibilidades informales para que las familias asuman un rol basado en la confianza respecto del proceso educativo de sus hijos e hijas; y, por otra parte, sugiere las limitaciones de la “elección” parental, ya que las experiencias educativas que pueden ofrecer las familias dependen de los tipos de apoyo social y estructural (formas de capital económico, social y educativo) o de los recursos de los cuales pueden hacer uso en su contexto particular. De acuerdo con Todd (2012), el *unschooling* se está consolidando como una forma de activismo alternativo actual, que va más allá de intentos de influenciar las leyes y esperar a que sus efectos actúen, ya que exige estructuras y relaciones distintas de las hegemónicas para la educación de niñas y niños.

1.2.1.4 El unschooling en el mundo

Los profesores de educación Aubusson y Schuck (2013) han sugerido que el auge del *unschooling* en el mundo se debe a cuestionamientos, cada vez más comunes y globales, sobre la naturaleza misma de las escuelas: la elección de su currículo y las habilidades “clave” que promueve, la falta de énfasis en la inteligencia socioemocional y el desarrollo de la creatividad, y la falta de fomento del pensamiento divergente y crítico.

En los Estados Unidos, el Centro Nacional de Estadísticas Educativas calculó que hay alrededor de 1.4 millones de “homeschoolers” (NCES, 2008), lo que contrasta con los 1.1 millones que había en 2003. En ocho años (1999-2007), se calcula que ha habido un incremento del 74% en educación por fuera de la escuela, aunque no se esté hablando únicamente de educación en casa, ya que hay bastantes casos de *unschooling*. Según Llewellyn (1997), muchas de las personas que siguen prácticas de *unschooling* se identifican como *homeschoolers*, lo que les evita entrar en conflictos con sus vecinos.

De acuerdo con Todd (2012), internacionalmente se observan tendencias similares a las de Estados Unidos. En Alemania, por ejemplo, existe una legislación diferenciada, de acuerdo con la región, que describe la educación en casa como una “conducta desviada” que, sin embargo, es aceptada y controlada. En Suecia, señala Villalba (2009), se están flexibilizando las sanciones contra la educación en casa; lo que quiere decir que, aunque la educación en casa no sea muy popular, su penalización no lo es tampoco (Spiegler, 2009). En resumen, lo que parece estar sucediendo es que la institución escolar está bajo ataque por parte de familias desescolarizadas, lo que ha producido, en algunos países, una respuesta coercitiva por parte del Estado hacia las experiencias de este tipo y hacia movimiento por la libre educación (Lugg y Rorrer, 2009). Estas personas así vigiladas sería un ejemplo de lo que Kathleen Abowitz (2003)

ha denominado “contra-públicos educativos”, grupos marginales que son excluidos de la esfera pública y, sin embargo, crean su propia esfera pública a través de la acción civil (Fraser, 1992).

1.2.1.5 La diferencia entre los progresistas y las comunidades unschooling

Para Gray (2017), aunque compartan muchos de los objetivos e ideas como que la educación es más que el aprendizaje académico, hay varias diferencias cruciales entre el movimiento de los progresistas y el de *unschooling*. Para comenzar, los progresistas siempre enfatizaron el aprendizaje experiencial, su relación con las experiencias de vida de los aprendices, el pensamiento crítico, la comprensión profunda en oposición a la memorización, el trabajo colectivo y la colaboración en lugar de la competencia, la evaluación basada en procesos y no en exámenes, y el fomento de la responsabilidad social, las actitudes democráticas, y el compromiso con la justicia social. En este sentido, se habla de la “educación holística”, el “enfoque en el estudiante”, y el conocimiento personal de cada estudiante como personas individuales.

Según Alfie Kohn (1999), activista de la educación progresista, las escuelas pueden ser más o menos progresistas, dependiendo de su grado de compromiso con la atención hacia niñas y niños, no sólo con su desempeño académico; del impacto de la escuela en la comunidad; del enfoque colaborativo, no competitivo; de su noción sobre la justicia social como parte del actuar pedagógico; de la promoción de la motivación intrínseca; de la *comprensión profunda*⁵; del aprendizaje activo; y de su capacidad de considerar las opiniones, intereses y necesidades, de chicas y chicos seriamente.

Añade Gray que, desde la perspectiva progresista, se entiende la educación como una *colaboración* entre docentes y estudiantes; y, aunque gran parte de la iniciativa proviene de estos últimos, es la persona adulta quien es responsable de guiarles de forma productiva. Si bien los intereses auténticos de niñas y niños son muy valiosos, es el profesor o profesora quien “alimenta” o incluso “hace emerger” esos intereses en los pequeños. Además, el juego es considerado como una parte importante del proceso de aprendizaje, pero es la persona acompañante quien guía ese juego con fines educativos.

Según el mismo autor, una de las diferencias entre estos dos movimientos, el progresista y el *unschooling*, consiste en la comprensión de cómo se dan los procesos de aprendizaje: mientras los progresistas hablan de colaboración entre chicas y chicos y su “benevolente y extraordinariamente competente profesor, quien guía gentilmente la energía y da forma a las

⁵ Desde una perspectiva de la experiencia en el aprendizaje, la *comprensión profunda* es el resultado del desarrollo cooperativo de habilidades de investigación y la aplicación de conocimientos a problemas de reales (Darling-Hammond et al., 2008)

ideas crudas del menor para que le sirva al beneficio del niño y la sociedad” (Gray, 2017), la perspectiva de *unschooling* considera que el aprendizaje emerge de los *instintos naturales* de cada niña o niño, quien utiliza los recursos disponibles en el ambiente con el fin de entenderse a sí mismo/a y al mundo que le rodea. De esta forma, el papel de la persona adulta en el contexto del aprendizaje autodirigido (autodidactismo) no exige que se cuente con vasto conocimiento sobre una disciplina específica que quieran aprender chicas o chicos, o que se entienda el funcionamiento interno de la mente infantil, o que sean expertos en pedagogía; sino que se aseguren de que niñas y niños se desenvuelvan en un ambiente que permita operar apropiadamente sus instintos educativos naturales. Este ambiente debe estar compuesto por una comunidad afectiva de personas de diversas edades y con diferentes habilidades, conocimientos e ideas; proveer tiempo y libertad ilimitada para que niñas y niños jueguen y exploren; garantizar el acceso a herramientas culturales más útiles; y contar con un grupo de personas adultas dispuestas a responder a las preguntas y dar ayuda cuando se solicite. Desde esta arista, la educación no es la colaboración entre personas jóvenes y adultas, sino que es responsabilidad exclusiva de chicas y chicos.

Según Morrison (2007a), la perspectiva progresista es la que se encuentra dando la batalla actualmente para reducir los deberes, ampliar los recreos, reducir los exámenes estandarizados, y permitir que se dé al profesorado mayor flexibilidad para atender las necesidades en las aulas escolares. Por el contrario, la perspectiva del aprendizaje autodirigido (autodidactismo) abandona la creencia que niñas y niños deben aprender ciertas cosas durante ciertos momentos de su desarrollo, lo que implica abandonar definitivamente métodos coercitivos en procesos de aprendizaje, ya que no todas las personas desarrollan intereses similares al mismo momento.

Finalmente, es importante resaltar que la perspectiva de *unschooling* y el *aprendizaje autodirigido (autodidactismo)* defiende que niñas y niños están biológicamente diseñados para ello⁶. Citando una reseña de la literatura antropológica (Lancy, Gaskins y Bock, 2010) y el hecho de que la mayoría de la historia del homo sapiens se haya desarrollado en comunidades de cazadores-recolectores, Gray (2013) sugiere que cualquier aprendizaje ocurre de forma natural, pero la enseñanza no. Tal aprendizaje natural se da a través de actividades como la exploración, el juego, la observación y la escucha a otras personas, y ejercicios que descifrarán y seguirán los objetivos propios. De acuerdo con esta perspectiva, los mismos instintos que motivaron a los niñas y niños cazadores-recolectores a aprender a cazar, recolectar y todo lo que debían hacer

⁶ Este punto se ampliará cuando se analice la teoría de la *Autopóiesis* (Sección 6.2.1) propuesta por los neurocientíficos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela (1987)

para ser personas adultas eficientes en sus sociedades motivan a la niñez en nuestras sociedades contemporáneas a aprender a leer, calcular con números, operar ordenadores, y hacer todo lo que deban para convertirse en personas adultas eficientes en sociedades (post)modernas (Gray, 2016) Concluye Gray (2017) que “la educación autodirigida es tan natural, más placentera y eficiente para todos que la educación coercitiva, que parece inevitable que, con el tiempo, se convierta de nuevo en la vía educativa estándar.

1.2.2 Experiencias de Educación Democrática en la Contracultura

Este apartado describirá brevemente algunas experiencias de educación democrática que emergieron en las décadas de 1960 y 1970, alrededor del mundo. Tal vez las más conocidas pertenecen al movimiento contracultural estadounidense, aunque también las hay en Nueva Zelanda, Sudáfrica, Japón, India, Ecuador, Suiza e Inglaterra.

En mayor o menor grado, todas ellas comparten un grupo de características y fundamentos filosóficos en común: la creencia en las *capacidades innatas* de los niñas y niños en su proceso de aprendizaje y desarrollo, el enfoque del *aprendizaje autogestionado*, el acceso a *ambientes preparados* para cada etapa de desarrollo, y, la *participación activa* de quienes se involucran en la gestión democrática del espacio pedagógico en el que cada persona tiene voz y voto (Greenberg, 2003). En el contexto de los Estados Unidos, por ejemplo, se ha sugerido que, desde los años sesenta del siglo XX, se han venido consolidando dos enfoques diferentes respecto de la educación democrática: el modelo Sudbury y el enfoque de las escuelas libres y democráticas (Huang, 2014). Dado que no se les puede caracterizar como opuestas, hay que pensarlas como un continuum pedagógico, ya que algunas escuelas Sudbury pueden parecerse más a una escuela libre y democrática y viceversa. Sin embargo, Huang (2014) ha hecho un análisis minucioso de las señas características en común, como son la autonomía, la diversidad, un enfoque académico inclusivo, la capacitación constante del equipo docente, y los estudios y evaluación independientes.

1.2.2.1 Sudbury Valley School (Estados Unidos)

Esta escuela (abreviada como SVS) fue fundada en 1968, como colegio privado en Massachusetts (Estados Unidos), en una granja de 10 acres, localizada en un área semi-rural. Actualmente, SVS cuenta con alrededor de 160 estudiantes y 8 personas adultas acompañantes, pero existen escuelas Sudbury en más de once países alrededor del mundo, aunque cada una es singular dependiendo de la comunidad que la gestiona.

En términos generales, Feldman (2001) ha señalado que la filosofía Sudbury se orienta hacia la autodeterminación, el rechazo abierto a métodos escolares convencionales; y un apoyo familiar a procesos educativos no convencionales. Aunque la escuela no mantenga ningún

sistema de registros sobre las actividades de sus estudiantes o sus familias, varios estudios (Gray y Chanoff, 1986; Greenberg y Sadosky, 1992) han señalado que alrededor del 70% de sus graduados siguió con estudios universitarios formales, mientras que la gran mayoría – haya o no estudiado a nivel universitario – se desempeña en carreras que requieren habilidades específicas y/o intelectuales complejas.

El enfoque del aprendizaje autodirigido que emana de los intereses y necesidades de niñas y niños es muy evidente en esta escuela, y abordan valores como la responsabilidad, el respeto, y la libertad. Desde una perspectiva del igualitarismo radical, las personas involucradas en el espacio educativo resisten a identificarse como escuela, a la vez que prefieren definirse como una *comunidad*, donde niñas y niños y personas adultas aprenden y comparten informal y mutuamente (Wilson, 2015). Otra característica fundamental de la SVS es la libre asociación entre personas de diversas edades. La interacción entre niñas y niños y jóvenes de distintas edades se concreta en grupos formados para jugar, aprender, desarrollar proyectos de diverso tipo, las conversaciones promueven, etc.

Aunque la mayoría del aprendizaje es “accidental”, es decir, que sucede a medida que las personas interactúan, se desarrollan también proyectos, se implementan juegos, se interviene en conversaciones, y otras actividades que pueda interesar a las y los jóvenes.

The Periodic Table of Sudbury

1 S Safe Environment																	2 E Radical equality
3 Sh Shared responsibility	4 P Play	5 Fr Free room													6 Op Opinion		
7 Nb Navigating boundaries	8 L Limitless	9 Dn Do nothing	10 R Design relationships	11 Ri Ritual	12 T Trust	13 F Fearlessness	14 Tr Total respect	15 LI Living law									
16 Cs Community supervision	17 Hc Healthy competition	18 Ig Intangible growth	19 Am Age mixing	20 Tb Tribal	21 Ag Agency	22 Ns Non-submissive	23 Rf Respect feelings	24 Vo Voice									
25 Rt Reinstating trust	26 Cl Continuous learning	27 Dc Deliberate choice	28 Tw Two-way resource	29 In Inclusion	30 Iv Individuality	31 Rc Real contribution	32 Pp Protect privacy	33 Pn Participation									
34 le Integrated environment	35 Im Imagination	36 Sa Self assessment	37 Af Anti-fragile	38 Cn Connective learning	39 Lt Longterm perspective	40 H Honesty	41 Pc Pace	42 Ac Active creation									

Village

Exploration

Connection

Sovereignty

Ownership

Copyright © 2017 Hudson Valley Sudbury School, All Rights Reserved

www.sudburyschool.com

Figura 1. La Tabla Periódica del Modelo Sudbury. © Escuela Hudson Valley Sudbury

También hay lecciones, que emergen de la iniciativa de grupos particulares de estudiantes que deciden organizarse con el apoyo de una persona adulta; igualmente, se

desarrollan cursos y tutoriales que duran tanto como el interés de quienes en ellos participan. De acuerdo con Gray y Feldman (2004), la mezcla de edades es común en estos espacios, incluso en las lecciones formales. A lo largo de los años, ha habido cursos de música, escritura, deletreo, aritmética, gramática, arte, cocina, teatro, lenguas extranjeras, e historia (Gray y Chanoff, 1986). Cuando una persona adolescente decide que su periodo en Sudbury ha terminado, prepara una tesis (presentación final) que presenta a la comunidad, analizando reflexivamente, su proceso de aprendizaje y por qué considera que es el momento de seguir por otros caminos.

Bajo la premisa de que cada persona (niña o niño o persona adulta) cuenta con voz y voto, la Asamblea general semanal decide las normas de la escuela, toma decisiones acerca de las compras para las actividades escolares, establece comités para monitorear la cotidianidad de la escuela, y contrata o despide a personas adultas que actúan como acompañantes. De acuerdo con Gray (2016), todas las personas adultas tienen un contrato por un año que puede o no ser renovado anualmente tras un proceso que involucra una elección por medio de voto secreto.

Las normas escolares buscan regular asuntos que tienen que ver con el mantenimiento de la paz y el orden, la protección de los derechos individuales, y de la escuela misma, pero no con el enfoque pedagógico. El Comité Judicial (CJ) es el encargado de hacer cumplir el reglamento escolar, y sus participantes cambian regularmente, pero siempre hay una persona adulta y un grupo de estudiantes representando todas las edades de la escuela (Collins, 2006; Collins y van Burek, 2006). Cuando alguien es acusado/a de haber violado una norma, la persona acusadora y la persona acusada deben asistir al CJ, que examina el caso, llega a análisis, y decide la sentencia apropiada.

Por otra parte, Riley y Gray (2015) han sugerido que los estudiantes en SVS son como *unschoolers*, a cargo de su propia educación, pero, además, están involucrados en una estructura democrática y una comunidad muy diversa, lo que permite que se aprenda de otros estudiantes y personas adultas que aportan inspiración y nuevas experiencias. Otra característica es que la mayoría de sus estudiantes asistieron a escuelas públicas por un año o más tiempo antes de entrar a SVS, aunque unos pocos hayan también asistido a escuelas privadas. De hecho, algunos de los participantes entrevistados por Feldman (2001) reportaron que su desempeño académico era pobre, pero un número similar se identificaron como “buenos estudiantes” en cuanto a su rendimiento académico. Por otra parte, la escuela no tiene una política de admisión selectiva, es decir, cualquier niño o niña mayor de 4 años cuya familia esté de acuerdo con la metodología y pueda pagar una cuota mensual (este tema se tratará en la sección 1.6.5), puede matricularse. Sin embargo, Feldman (2001), con base en el conocimiento informal de personas egresadas y

actuales estudiantes y sus familias, ha sugerido que la mayoría de los estudiantes son caucasicos y pertenecen a familias de clase media.

Igualmente, el psicólogo evolutivo Peter Gray (2009, 2011, 2016) ha comentado que, guardadas las diferencias, SVS se asemeja a un grupo de cazadores-recolectores. Sus razones se basan en las descripciones hechas por un sinnúmero de antropólogos (Blurton, Hawkes y Draper, 1994; Hewlett, Fouts, Boyette y Hewlett, 2011; Ingold, 1999; Lee y Daly, 1999; Lee y DeVore, 1968) sobre culturas cazadoras-recolectoras, como la libertad de exploración y juego, tiempo y movimiento libre, mezcla de edades entre niñas y niños y adolescentes, cercanía de las personas adultas que proporcionan conocimientos y cuidados, acceso a herramientas culturales relevantes, intercambio libre de ideas, ausencia de acoso (escolar), e igualitarismo.

Es justamente, esta última característica la que, después de haber compartido muchas charlas con personas conocedoras de escuelas Sudbury y con acompañantes de las mismas como parte de esta investigación doctoral, me inclina a sugerir que el modelo Sudbury no tanto como un modelo de educación democrática (aunque algunas de sus estructuras propendan por ello), sino como un modelo de educación libertaria (la libertad individual como premisa fundamental) e igualitaria (personas adultas y jóvenes tienen los mismos derechos y deberes). Así mismo, según relatos de algunas personas egresadas, algunas normas - que tienen que ver con las libertades personales - han tomado un carácter “hegemónico”, impidiendo la experimentación (o la equivocación) como herramienta de aprendizaje. En ese sentido, la libertad se consideraría aún más importante que procesos vitales de vida y aprendizaje.

1.2.2.2 Las Espacios pedagógicos libres y democráticos

La definición de las “escuelas libres” dentro del movimiento de la contracultura nunca fue muy clara, ya que había muchas clases distintas entre ellas. Sin embargo, de acuerdo con Walter (1999), se podría hablar de dos tipos: unas, del tipo “cultural utópico”, que se alejaban de las preocupaciones externas de contextos conflictivos y se recluían en espacios rurales y alejados; mientras que otras, dirigían sus esfuerzos hacia superación de las injusticias políticas o sociales, principalmente en contextos urbanos. Así mismo, algunas practicaban el autogobierno a través de la participación de todas las personas de la comunidad educativa, incluyendo a familias, mientras otras limitaban la participación a chicas, chicos y personas acompañantes. Para algunos autores, sin embargo, no siempre se trataba de modelos de crianza totalmente democráticos, ya que algunas familias elegían por los niñas y niños los talleres a asistir (Miller, 2002), o que las escuelas libres eran una “institución romántica” para hijos e hijas de familias caucásicas privilegiadas (Kozol, 1972).

La realidad es que el movimiento decayó después de 1972, y después de ello, sólo unas veinte a cuarenta escuelas sobrevivieron. De cualquier forma, dos características en común entre los proyectos que se adscribían a esta perspectiva eran, por un lado, el reconocimiento del deseo *natural* u *orgánico* de niñas y niños por aprender, y, por el otro, la culpabilización a las estructuras y rutinas escolares (como exámenes, notas, horarios artificiales, segregación por edades, etc.) de inhibir el aprendizaje genuino (Miller, 2008). De hecho, en contraste con su visión de la escolaridad convencional, los pilares fundamentales de estas escuelas resaltaban la importancia de las relaciones personales, la expresión de las emociones, y la participación activa en la comunidad, tan importantes en el desarrollo socioemocional como en el académico.

En resumen, en estas escuelas los estudiantes tienen amplias opciones de aprender a partir de los propios intereses o necesidades, y, por lo general, la asistencia a clases era opcional. Como idea de fondo, se consideraba que el aprendizaje no requería del conocimiento de personas expertas, y que una vida satisfactoria no necesariamente estaba relacionada con una carrera universitaria.

Para Chris Mercogliano (2012), acompañante de la Escuela Libre Albany, fundada en 1969, “el desarrollo (infantil) no es una progresión estandarizada donde niñas y niños son máquinas vivientes”, sino que la escuela debía compartir cuatro principios básicos: el desarrollo se nutre de la autoorganización (exploración, reto, descubrimiento, etc.); niñas y niños están intrínsecamente motivados por aprender; el desarrollo de cada persona es totalmente único; y, finalmente, niñas y niños aprenden mejor a partir de una combinación de experiencias concretas y la solución de problemas, mediante ensayo y error, no a través de la enseñanza y de conceptos abstractos. Poniendo el énfasis en el bienestar socioemocional, por ejemplo, Mercogliano (2004) señalaba que, en la Escuela Libre Albany, lo primero que hacían estudiantes y equipo docente era desayunar juntos; y, después de eso, cada día era diferente, ya que niñas y niños eran libres de trabajar en grupo o a solas, de hacerlo en el aula o en el estudio de arte. En resumen, esta escuela estadounidense funcionaba a partir del ideal de que sus miembros participaran en plano de igualdad a la hora de tomar las decisiones y dirimir los conflictos.

Otra escuela emblemática de la época fue la Escuela Barbara Taylor, que se fundó en Harlem, Nueva York, en 1985, y, posteriormente, funcionó en Brooklyn, entre 1994 y 1996. En esta escuela no había castigos, sino que se fomentaba la responsabilidad colectiva de lo que pasaba en el espacio escolar (Gribble, 1998). Basada en una metodología del juego libre, que también incluía a las personas acompañantes, niños y niñas escribían sus propios informes de aprendizaje en base a las siguientes preguntas: “¿Cómo se está desarrollando la escuela?, ¿Qué

estás aprendiendo?, ¿Cómo contribuyes al ambiente de aprendizaje?, ¿Podrías hacer más?, ¿Cómo podríamos mejorar?, ¿Cuál es tu desempeño favorito?” (Gribble, 1998, p. 190).

Por otra parte, es importante señalar que existen dos clases de “escuelas libres”, dependiendo de si se habla del contexto estadounidense de los años setenta, o del europeo de inicios de la década del 2000. En este último caso, el Reino Unido adoptó una ley que, desde 2010, permite la creación de escuelas privadas financiadas con fondos públicos y gestionadas por diferentes grupos no gubernamentales, pertenecientes a la sociedad civil, tales como grupos de familias, organizaciones comunitarias, organizaciones sin ánimo de lucro, y organizaciones religiosas o de negocios (Green, Allen y Jenkins, 2015). El objetivo inicial de la política de las *free schools* o *escuelas libres* era “promover la justicia social, especialmente allí donde las autoridades locales habían fallado en ofrecer oportunidades educativas a niñas y niños de familias vulnerables” (Green et al., 2015, p. 908). En cualquier caso, Lundgren (2002) ha señalado que, en el caso británico, en raras ocasiones son comunidades vulnerables las que se benefician de la posibilidad de abrir *escuelas libres*, ya que sus objetivos y experiencia no encaja en los criterios del Departamento de Educación del Reino Unido; además, según Hatcher (2011), “estas escuelas no deben responder a las autoridades locales, son financiadas directamente por el gobierno, no deben seguir el currículo nacional, tienen sus propios procedimientos de admisión, y no están sujetas a ningún acuerdo sindical nacional.” (p. 485).

Por su parte, estas escuelas han adoptado el nombre de *escuelas concertadas* (“charter schools”) en Estados Unidos, y se les ha relacionado con una promoción implícita a la segregación social (Jacobs, 2013), aunque Whitty y Power (2000) han señalado que algunas escuelas concertadas han beneficiado y empoderado a comunidades locales. De vuelta al contexto europeo, casos similares, aunque a menor escala, se han reportado también en Suecia, donde, según Lundgren (2002), las razones para la descentralización educativa han sido relacionadas con (a) argumentos democráticos, ya que las decisiones sobre políticas educativas se ubican más cerca de las personas involucradas en la práctica escolar; discursos sobre la eficiencia, dado que, supuestamente, estas escuelas garantizan un uso más eficiente de los recursos y, a su vez, afectarían positivamente la obtención de metas institucionales; y, finalmente, razones profesionales, pues su gestión incrementaría la profesionalización del equipo docente y su control sobre la educación y la calidad de las enseñanzas.

En resumen, las preocupaciones respecto a las *free schools* son diversas. Por ejemplo, para el experto en política educativa Richard Hatcher (2011), la política de las *escuelas libres* abrió un mercado libre para que las compañías privadas pudieran fundar escuelas, gestionarlas a favor de sus dueños, y posibilitar un cambio futuro en la legislación les permitiera obtener

fondos gubernamentales y obtener más ganancias; mientras que otros analistas (Green et al., 2015; Highman, 2014) han señalado que éstas sirven para promover la exclusión social, favoreciendo las aspiraciones de la clase media en detrimento de la clase trabajadora. Finalmente, Leeder y Mabbett (2012) han subrayado que este tipo de educación se financia con fondos públicos, no porque las familias no puedan pagar, sino porque las preferencias de las familias no se identifican con el interés público, sino privado.

1.2.2.3 Bramblewood School (Estados Unidos)

Bramblewood se fundó en los Estados Unidos en 1969, como una escuela, pero, con el tiempo, se convirtió en una comunidad en la que, en 1996, vivían y aprendían 60 residentes, dentro los cuales, la mitad eran chicas y chicos en edad escolar (Gribble, 1998). Todas las personas participantes de la comunidad pagaban una cuota mensual por el derecho a vivir allí, que en 1998 era de 60 dólares. Además, las personas adultas que desempeñan labores educativas no recibían un salario, sino que, si una persona acompañante gastaba dinero en una actividad o en materiales, se le deducía de su cuota mensual a pagar. Aunque la mayoría del aprendizaje era incidental, existían también cursos (matemática, lectura e historia eran las más populares) para niñas y niños entre los 8 y los 13 años, mientras que chicas y chicos mayores se estaban preparando para los exámenes de acceso a la universidad. De acuerdo con la descripción hecha por Gribble (1998), en un principio, sus inspiraciones educativas fueron Summerhill y Montessori, pero, con el tiempo, desarrolló su propio estilo, basado en la libertad de movimiento y acción, sostenibilidad sanitaria y estructural, y la no violencia. En la comunidad había también dos parteras, de forma que los bebés nacían allí. Según el mismo autor,

Durante los partos, siempre se invitaba a niñas y niños si querían ver el nacimiento. Siempre había mucha gente dispuesta a explicar lo que pasaba: Si algún niño se asustaba o estresaba, siempre había alguien que le acompañaba y le confortaba. En la comunidad, todos y todas han visto un bebé venir al mundo. (...) Esta sociedad en miniatura fue una escuela que se convirtió en pueblo, ya que descubrió que la separación de los niños y las niñas de sus familias no apoya procesos sensibles de crecimiento. (p. 84)

1.2.2.4 Escuela Tamariki (Nueva Zelanda)

La Escuela Tamariki abrió sus puertas en 1967. Allí, las lecciones eran voluntarias, y los grupos de estudiantes y profesores y profesoras trabajaban solamente cuando lo sentían necesario. Así mismo, la evaluación fue entendida como una herramienta, no como un objetivo en sí misma, y se mantuvo la idea de que la Asamblea escolar era una parte muy importante de la educación, particularmente cuando las personas adultas no intervenían (Gribble, 1998). La

filosofía detrás de este espacio escolar era que, a menos que se garantice la comodidad de todos, los deseos individuales estarán en peligro. Desde sus orígenes la escuela se mantuvo con cuotas bajas y, consecuentemente, salarios bajos para las personas acompañantes; pero en 1990 se regularizó y tuvo acceso a fondos públicos para sostenerse. Hoy en día se mantiene como una escuela pequeña y familiar para 60 estudiantes, aunque haya lista de espera.

1.2.2.5 Escuela Woodmead (Sudáfrica)

La escuela Woodmead fue fundada en 1977 con 54 participantes y 12 personas acompañantes, y tuvo, como una de sus señas de identidad, una naturaleza democrática en el proceso de elección del currículo, que era supervisado por un consejo estudiantil. Así mismo, en lugar de las disciplinas tradicionalmente fragmentadas, se prefirió partir de la exploración de los intereses de las personas participantes (Monbiot, 2017). También, fue pionera en una serie de aspectos: promovió la coeducación, conformó un consejo escolar democráticamente elegido en el que estudiantes y profesores participaran, eliminó los uniformes, y aceptó estudiantes de todas las razas o grupos étnicos, aunque este último punto fue bastante traumático, ya que, en el contexto de la represión promovida por el régimen del *Apartheid*, hubo amenazas de retiro de estudiantes, cierre, acciones legales y prohibiciones de participar en los exámenes estatales. De acuerdo con Krige (2009), en 1979, la escuela creció con alrededor de 300 estudiantes y mantenía una larga lista de espera. Sirviendo primordialmente a niños negros de barrios vulnerables, la escuela se sostuvo a partir de las donaciones de su principal donante, el gobierno holandés; sin embargo, en 1994 las donaciones terminaron inesperadamente, y la escuela fue vendida (Lloyd, 2004).

1.2.2.6 Kinokuni (Japón)

Esta escuela fue fundada en 1985 por un profesor de Educación en la Universidad de Osaka. Desde sus inicios se estableció como un internado para niñas y niños de 4 a 15 años, y cuenta con reconocimiento del Ministerio de Educación, ya que acordó seguir el currículum nacional, aunque a su propio estilo (Gribble, 1998). El horario escolar de cada día está dividido en 3 secciones: dos en la mañana y una en la tarde, aunque se considera que el aprendizaje emerge naturalmente de la actividad y no es un objetivo en sí mismo. De hecho, un rasgo de identidad propia es que más de la mitad del horario escolar está dedicado a proyectos que no son diseñados por el equipo docente con el objetivo de enseñar habilidades particulares, sino que se trata de actividades prácticas diseñadas e implementadas por diversos grupos compuestos por niñas, niños y personas adultas involucrados. Además, no hay divisiones por edades, lo que permite que jóvenes y mayores trabajen colectivamente en proyectos de su elección. Además de clases informales - como la conversación en inglés durante el almuerzo - se ofrecen asignaturas

más estructuradas que duran una hora cada una, como caligrafía, acuarela, diseño de caricaturas, historia, psicología, ciencias naturales, geografía, ciencias sociales en inglés, música, lenguaje de señas y danza. Comenta David Gribble (1998), activista de la educación progresista, que algunas clases, como psicología y lenguaje de señas, no llegaron a abrirse por falta de estudiantes, aunque otras tenían más de 20 participantes. Así mismo, se dedicaban seis horas por semana a los grupos de interés: fútbol, coro, teatro, música, fotografía y básquetbol.

1.2.2.7 Neel Bah y Sumavanam (Bangalore, India)

La escuela Neel Bah fue fundada en 1972 y cerró sus puertas en 1987. En ella, no se pagaba cuota y su labor estaba destinada a personas de contextos socioeconómicos vulnerables. Una característica fundamental de la escuela era que se garantizaba la libertad de movimiento y de acción, de forma que niñas y niños podían decidir si asistían o no a cualquier clase. Además, dado su enfoque cooperativo, se desanimaba la competencia, ya que no se entendía el aprendizaje como un proceso lineal en el que todos los niños tuvieran que estar en el mismo nivel, ni se relacionó el progreso académico con el desarrollo de la moralidad, de modo que no se consideraban “buenos” o “malos” a niñas y niños en virtud de sus logros educativos.

La escuela también contaba con materiales interesantes y entretenidos, que se gestionaban de acuerdo con los logros y habilidades de cada participante, sin buscar la uniformidad de la escuela convencional. Aunque no existía una Asamblea escolar, sí había una discusión general una vez por semana, donde se trataban temas que involucraban a todos los participantes del espacio educativo y se trataban asuntos éticos, morales y sociales. Además, niñas y niños invertían su tiempo en actividades prácticas, no solo académicas. Como dato anecdótico, Gribble (1998) señala que se dio mucha importancia al canto, ya que “se descubrió que cuando se aprende a cantar también se aprende a escuchar, lo que es muy beneficioso en el aprendizaje de otros temas” (p. 117).

Finalmente, la escuela tenía un enfoque ecológico muy importante, ya que, por ejemplo, no se utilizaban pesticidas artificiales; no se mataba a las serpientes, sino que las capturaban y liberaban en lugares remotos; y se producía metano del estiércol de las vacas, que niñas y niños ayudaban a cuidar, y que se utilizaba para cocinar. De hecho, Gribble describe que uno de los trabajos matutinos más comunes era recolectar el estiércol, mezclarlo con agua y meterlo en el tanque de metano. Poco tiempo después de su cierre, algunos de sus participantes abrieron Sumavanam, otra escuela en la que conservaron la mayoría de las características que tenía Neel Bah, aunque esta vez el horario escolar era convencional, se enseñaba inglés y aritmética con libros de texto, pero se seguía promoviendo una actitud placentera ante el aprendizaje.

1.2.2.8 Mirambika (Nueva Dehli - India)

Fundada en 1981, esta escuela se basó en la filosofía de que nada se puede enseñar, sino que las experiencias de aprendizaje significativo deben partir de la experiencia y la propia personalidad del niño o niña. Para llegar a esa comprensión, se hace necesario valorar la libertad positiva que se establece en un ambiente rico de estímulos para el crecimiento y el desarrollo de la capacidad de elección de los niñas y niños (Gribble, 1998). Desde su perspectiva, los castigos son contraproducentes porque crean una división y una atmósfera que inhibe escuchar la propia verdad interior. Es por esta razón que se estima la experimentación de niñas y niños para poder elegir conscientemente la verdad que hace bien a sí mismo/a y a las demás personas.

En cuanto a la metodología de aprendizaje, se invita a niñas y niños a decidir los temas de investigación por sí mismos o en grupos; después de lo cual, la persona adulta acompañante y el grupo de participantes discuten los objetivos del proyecto, enfocan su atención sistemáticamente a la recolección de información, la formación de habilidades intelectuales, el desarrollo de cualidades del carácter y de habilidades físicas, así como el desarrollo de actitudes psíquicas, como la conciencia de la belleza de la naturaleza y la habilidad de escuchar sin juzgar.

Según Gribble (1998), cuando una familia desea inscribir a su hija o hijo en esta escuela, no se les pregunta sobre detalles de estos niñas y niños, sino que son las personas adultas quienes deben responder un cuestionario sobre sí mismas y sus actitudes hacia la educación, mediante preguntas que se valoran en una escala de 1 a 5 (5 muy de acuerdo, y 1 en total desacuerdo). Por ejemplo, “cuando otra gente habla sobre sus sentimientos no me gusta”, “debo ser aceptado por todos los que conozco”, “los exámenes son esenciales para hacer que los niños alcancen su potencial”, etc. Luego, hay preguntas más extensas que requieren una respuesta más elaborada, por ejemplo, “¿cuáles han sido las influencias, personas, experiencias que han hecho de ti lo que eres?” y “¿cómo contribuirás como madre/padre al desarrollo espiritual y la madurez de tu hija o hijo?”. Cuando los valores de las familias concuerdan con aquellos de la escuela, la niña o el niño podrá asistir a la escuela una semana, para observar su funcionamiento antes de tomar una decisión sobre su aceptación o no. Según la escuela, este proceso se justifica en la medida que evita interrupciones entre la forma en la que se trata a los niños en casa y lo que se propende en esta escuela.

1.2.2.9 Kleingruppen Lufingen (Suiza)

Aunque el argumento más generalizado con relación a la educación progresista era que estaba muy bien dar libertad y la posibilidad de tomar decisiones por sí mismos a niñas y niños de clase media con familias escolarizadas, este modelo no funcionaría con niñas o niños de clase trabajadora, ya que necesitaban que la escuela replicara la autoridad necesaria para que pudieran adaptarse a los futuros roles laborales que la sociedad les ofrece, esta escuela suiza,

que comenzó como un experimento llamado *Schule in Kleingruppen* (“escuela en pequeños grupos”) dio evidencia de lo contrario.

La escuela Grupo Klein (Kleingruppen) fue fundada en 1977 por el educador Jürg Jegge para seis niñas y niños que ninguna otra escuela quería aceptar, ya que se les había repetido que eran estúpidos, mentirosos e insolentes, lo que les llevaba a actuar conforme a tales etiquetas. Según reporta Gribble (1998), las autoridades educativas consideraban que ésta era una institución para niños con inteligencia *limitada*, *problemas mentales emocionales*, y graves *problemas de comportamiento*; sin embargo, la escuela demostró haber establecido una atmósfera amigable en la cual niñas y niños tenían tiempo de aprender, mientras que las personas adultas mostraban paciencia y se abstendían de criticarles. Estas condiciones hacían que, con el tiempo, niñas y niños se reintegraran a la sociedad y lograran vidas y relaciones significativas con las demás personas.

En cuanto a las estructuras organizativas, la escuela recibía personas jóvenes de 15 a 17 años, había cuatro grupos pequeños organizados de acuerdo con las edades de chicas y chicos, de acuerdo con sus problemas particulares, la personalidad del profesor o profesora, etc. El enfoque psicológico adoptado establecía que, con el fin de garantizar el desarrollo psíquico, emocional y social óptimo de niños y niñas, se deben satisfacer sus necesidades de seguridad, protección, amor y aprecio. Cuando esto se lograba, niñas y niños desarrollaban un interés hacia el aprendizaje propio que partía de la autonomía experimentada. A partir de allí, desarrollaban actitudes optimistas y una personalidad positiva, que se reflejaban en sus relaciones interpersonales. En otras palabras, de acuerdo con Gribble (1998) se partía de la comprensión del desarrollo emocional y social como antesala al desarrollo cognitivo y académico.

Por su parte, el director organizó pasantías y trabajos en la escuela para niñas y niños partiendo de los propios intereses, lo que hacía que se los tomaran seriamente. Finalmente, a partir de la exploración libre, se les permitía cometer errores y aprender de ellos, eliminando la ridiculización o el juicio por parte de personas adultas, lo que resultaba crucial para que niñas y niños marginados social y/o culturalmente pudieran desarrollar su autoestima y un sentido de propósito.

1.2.2.10 Escola do Ponte (Portugal)

Esta escuela fue fundada por el pedagogo José Francisco Pacheco en 1976. Hoy en día es de titularidad pública, siendo un ejemplo del alcance de la educación alternativa accesible al público en general. Según Contreras (2004), en la *Escola do Ponte* no hay aulas, sino que los estudiantes se dividen en tres grupos: “iniciación”, “consolidación” y “profundización”. De acuerdo con su fundador (Pacheco, 2004), en medio de fuertes relaciones afectivas, el trabajo

en grupos es heterogéneo y propende por la utilización de cualquier zona del espacio escolar. Además, se resalta el enfoque de *Implicación Estudiantil Significativa*, un proceso de inclusión del estudiantado como pares en cada aspecto del sistema educativo con el objetivo de fortalecer su compromiso con la educación, la democracia y su comunidad (Fletcher, 2014). Para concluir, Fletcher (2015) menciona que la escuela se gestiona democráticamente, en el sentido de que propicia la mezcla de edades, la participación del estudiantado en la toma de decisiones – junto con el equipo docente y las familias – a través de la *Asamblea deliberativa* y el aprendizaje individualizado.

1.2.2.11 El Proyecto Integral el León Dormido (Ecuador)

Inicialmente llamada el “Jardín de Infantes Pestalozzi” cuando se creó en 1977, esta escuela adoptó el nombre de *Proyecto Integral el León Dormido*, desde 2005. Esta escuela nació del interés que tenían sus fundadores, la pedagoga y psicóloga alemana Rebecca Wild y su esposo suizo-ecuatoriano Mauricio Wild, de ofrecer una educación diferente a sus dos hijos. Ubicado en los Andes ecuatorianos, este proyecto ofrece *ambientes preparados* para niñas, niños y jóvenes de 3 a 16 años, y se ha convertido en una comunidad educativa regida “por los principios de la autosostenibilidad sanitaria y económica y por la soberanía alimentaria” (Carbonell, 2015, p. 112).

Su influencia en el mundo hispanoparlante es muy reconocida, especialmente en España, donde los Wild impartieron varios seminarios con comunidades que después abrirían escuelas libres, democráticas y activas (Ojo de Agua y Els Donyets en la Comunidad Valenciana; Ca L’Aulet en Cataluña; y Voltereta en Madrid; entre otras). Además, motivaron la creación de la Fundación Laura Luna, con sede en Navarra, España, que apoya a colectivos que desean implementar una metodología pedagógica basada en el autodidactismo (Nuín Zúñiga, 2013).

El León Dormido no se define como escuela antiautoritaria o democrática, sino más bien *activa y no directiva* (Gribble, 1998), y se nutrió del movimiento progresista, principalmente del psicopedagogo suizo Jean Piaget (etapas de desarrollo), la Escuela Moderna de Freinet (imprenta escolar, el aprendizaje cooperativo y experiencial, y fomento de los intereses y la curiosidad natural infantil), el Método Montessori (ambientes preparados, materiales didácticos, épocas sensibles), y Summerhill (el equilibrio emocional y el autogobierno). Así mismo, se nutrieron del movimiento de la contracultura a través de las escuelas libres en Europa y Estados Unidos, el “día integrado” en Inglaterra, con materiales estructurados y no estructurados que motivan la creatividad y la actividad lúdica; la “escuela viajera” en Dinamarca, que toma al mundo como aula de aprendizaje; y la teoría del juego de Virginia Axline (1975), que propende por el juego representativo no dirigido como factor crucial de la reestructuración afectiva. Sin embargo, su

mayor inspiración provino del pedagogo suizo Pestalozzi, en especial, del fomento de la autoestima a través del respeto por la exploración infantil libre, aprendizajes significativos a partir de la experiencia y el interés de niños y niñas, movimiento libre e instrucción musical para el desarrollo holístico de los menores, y el rol fundamental de la familia con relación al bienestar emocional y desarrollo cognitivo de niñas y niños.

Partiendo del postulado de que los organismos vivos “nunca pueden estar en relaciones instructivas” (Maturana y Varela, 1996), la novedad del paradigma propuesto por los Wild (2006) es que parte del respeto por las decisiones internas que modulan procesos de desarrollo natural que emergen de la interacción entre las personas – como organismos vivos – con su medio ambiente⁷. Las condiciones necesarias para promover el respeto hacia tales procesos de desarrollo son un *ambiente preparado*, consideración de las *etapas sensibles de desarrollo*, *relaciones interpersonales* basadas en el amor y el respeto, el fomento de la *autonomía infantil*, la asunción de una actitud *no directiva* respecto a las actividades espontáneas de niñas y niños, y participación personal en la toma de decisiones sobre los temas que les conciernen (Wild, 1990). El activista por la educación progresista David Gribble (1998) hace una descripción detallada de las características principales del espacio educativo:

No hay lecciones convencionales u obligatorias, por eso no hay rebeldía ni interrupciones. En el espacio de la escuela reservada para las matemáticas (con una gran variedad de materiales concretos), la representación simbólica del cálculo se presenta solamente cuando el significado de las operaciones se ha entendido totalmente hacia los 8 o 9 años, y el trabajo completamente abstracto se deja hasta el inicio de la pubertad, aunque aún muchos niños prefieren seguir trabajando con materiales concretos, especialmente cuando tienen una nueva idea. (p. 132).

Además, la participación de niñas y niños se considera de suma importancia para su desarrollo como ciudadanas y ciudadanos responsables. Como comenta Rebecca Wild, “a menos que tengas la oportunidad de tomar decisiones por ti mismo como niño, cuando crezcas nunca serás realmente autónomo y estarás esperando sistemas de vida o líderes que te guíen” (Gribble, 1998, p. 132). En cuanto a la Asamblea escolar, ésta está dividida en la etapa primaria (en donde la asistencia es obligatoria) y la etapa secundaria. Igualmente, hay algunas actividades en grupo lideradas por personas acompañantes adultas y oportunidades de hacer cosas fuera de la escuela (por ejemplo, expediciones en bicicleta, excursiones, pasantías). Como requisito fundamental,

⁷ El asunto de la interacción entre el plan interno y el medio ambiente se analizará posteriormente cuando se detalle la “Biología del Conocimiento” o Autopóiesis (Maturana y Varela, 1996), en el apartado 6.2.1.

cuando chicas y chicos desean hacer pasantías deben haber ya demostrado ser autónomos en la toma de decisiones y responsable de ellas y de sí mismos.

Para concluir, es relevante mencionar que el León Dormido, desde 2005, se ha abierto también a las familias a través de los Centros para Actividades Autónomas (CEPA), donde las familias acompañan a sus hijos e hijas en sus procesos de aprendizaje a través de talleres de crianza respetuosa y actividades colectivas. Similarmente, desde 1995 se ha consolidado el proyecto de mercado comunitario, al margen del sistema capitalista. Esta economía alternativa organiza un mercado escolar y familiar cada sábado donde se compra y vende no con dinero oficial, sino con una moneda complementaria llamada “sueños”, mientras que el precio de las cosas se cuenta en “aprecios” (Carbonell, 2015, p. 112).

Conceptualmente, se podría afirmar que se trata de una *comunidad intencional* (Hechter, 1990), que tiende a la autorregulación y la autonutrición, promoviendo el establecimiento de “economías populares y economías sociales y solidarias, la autoformación, la recuperación de saberes populares, el papel crucial de las madres lactantes, las monedas sociales, etc.” (Encina y Ezeiza, 2016, p. 16).

La idea de fondo es fomentar el intercambio social de la comunidad y la responsabilidad no consumista de niñas y niños que, desde que aprenden a escribir, pueden tener su “talonario” y administrarlo. Incluso, las familias pueden pagar la mitad de la cuota escolar en la moneda de *sueños*:

En el mercado, los artistas venden sus obras, se corta el pelo, se hacen acuerdos de transacciones de bienes y servicios para la semana siguiente, hay un dentista, un médico, se planean análisis de laboratorio, asesoramiento jurídico y otras actividades similares. Normalmente servicios caros, que de otro modo pondrían en peligro el presupuesto familiar, pueden liquidarse aquí según se acuerde total o parcialmente por medio de los registros que en este sistema se llevan prolijamente. (Wild, 2006, p. 210).

Según Garriga (2013), en la actualidad, el *León Dormido* ha dejado de ser simplemente una escuela; ahora es una comunidad que practica la agricultura orgánica y la protección medioambiental; ofrece espacios y ambientes preparados para niñas y niños y personas adultas; apoya en la construcción de viviendas para algunas familias que lo necesitan, y promueve y facilita un enfoque de trabajo comunitario colectivo.

1.2.2.12 Sands School (Inglaterra)

Ubicada en el sur de Inglaterra, la escuela Sands fue fundada en 1987, por antiguos docentes y colaboradores de Dartington Hall School. En un inicio, había sólo una docena de

chicas y chicos y tres acompañantes adultos, que seguían con la idea de desarrollar un proyecto educativo diferente. En palabras de David Gribble (2004), uno de sus fundadores,

De vez en cuando la Asamblea escolar coquetea con la idea de imponer penalizaciones, pero, generalmente, el castigo suele evitarse. Normalmente, los profesores llevan sus clases de acuerdo con su propio criterio. Comenzamos con un currículo completo y obligatorio que fue demandado por la Asamblea escolar en contra del consejo de la mayoría de los profesores. Sólo hace algunos años el programa comenzó a ser voluntario. Sin embargo, ha habido algunos elementos constantes. En primer lugar, ha habido una predisposición para el cambio; en segundo lugar, la creencia de que los profesores deben enseñar y, por supuesto, ayudar a los alumnos a preparar los exámenes nacionales; en tercer lugar, se ha mantenido la autoridad de la Asamblea escolar donde, si una decisión se adopta por votación, todos los presentes, cualquiera que sea su edad, tienen un voto y nadie tiene derecho de veto; en cuarto lugar, el principio de que absolutamente todos los aspectos de la escuela están bajo la autoridad de la Asamblea escolar, aunque un buen número de asuntos son delegados, pero cualquier decisión delegada puede ser cuestionada o, incluso, revertida, por la Asamblea escolar. (p. 7-8)

Esta escuela secundaria privada acoge jóvenes de 11 a 18 años, y su estatus le permite conservar control de sus estructuras, procesos, acuerdos de gobernanza, y currículo. Aunque no es obligatorio asistir a las clases, chicas y chicos participantes lo hacen para prepararse para los exámenes de educación secundaria. Así mismo, estudiantes mayores de 16 años se preparan autónomamente con la ayuda de personas adultas para presentarse a los exámenes de acceso a educación superior. Según Hope (2012), en 2012, había 65 estudiantes y 15 acompañantes. Aunque la escuela se encuentre en una zona pudiente del sur de Inglaterra, no se debe pensar que sólo asisten allí niñas y niños de familias acomodadas, ya que la escuela cuenta con un sistema de becas que permite que un pequeño grupo de estudiantes pueda recibir reducciones en sus cuotas anuales. Además, Hope (2012) describe que, como es común en otras escuelas similares, chicas y chicos estudiantes llegan a la escuela con secuelas negativas de sus experiencias en escuelas convencionales; y, además, existe por lo menos un acuerdo con autoridades locales que pagan cuotas por estudiantes que han sido declarados “con necesidades educativas especiales” (p. 737).

Inspirada en conceptos como *liderazgo colaborativo* (Natiello, 2001) y *liderazgo democrático* (Woods, 2005), la escuela no tiene una persona que actúe en la dirección, lo que intenta promover una perspectiva colectiva de la toma de decisiones en asuntos que involucran a todas las personas participantes. Bajo la premisa de “una voz-un voto”, la Asamblea general se

reúne una vez por semana y está compuesta por jóvenes y el equipo docente. Cualquier persona puede traer temas a la agenda de la Asamblea, que son decididos por la comunidad escolar, con el objetivo de promover la responsabilidad individual y colectiva. Además de la Asamblea general, hay un Consejo Escolar, con miembros elegidos por la comunidad educativa que, al momento de la visita de Hope (2012), eran todos/as estudiantes y contaba con un presidente que tenía 14 años. El Consejo Escolar se responsabiliza de los asuntos cotidianos, como conflictos entre estudiantes, la ruptura de normas y las decisiones sobre posibles visitantes de la escuela. Además, trabaja en conjunto con la Asamblea general en la admisión de nuevas personas (jóvenes y adultas) en la escuela a través de un “sistema de prueba” que dura una semana.

Ya que no hay equipo de limpieza, se ha decidido no apelar a tareas obligatorias, sino a dividir voluntariamente las labores necesarias para la manutención apropiada del espacio. Estudiantes, padres y madres, y equipo docente son quienes se encargan de las labores de jardinería y reparaciones simples; y, algunas veces el equipo docente y el estudiantado cocinan la comida conjuntamente. Las únicas normas que no se pueden cambiar tienen que ver con la prohibición de drogas y alcohol dentro de la escuela, y el deber de informar a un miembro del equipo en caso de salir de la escuela durante el horario escolar. Aunque no hay castigos, si alguien rompe una norma con relación al uso de drogas o molesta a los demás reiteradamente, el tema se lleva a la Asamblea y puede conllevar a la suspensión o expulsión, siempre decidida por la comunidad escolar. Una joven entrevistada por Gribble (1998), señala que,

En mi anterior escuela cualquier persona se sentía como “oh, acabo de romper las normas, y es muy divertido”; pero en Sands, ya que no hay tantas normas, es como que tienes tanta libertad que no tienes ganas de romper las normas para divertirte... es muy bueno. (p. 242)

Además, la libertad de movimiento y acción desarrollan la autonomía y el compromiso con las normas comunitarias. De hecho, existen múltiples escritos sobre Sands, pero vale la pena resaltar el texto escrito por la psicóloga inglesa Mary John (1996), experta en el desarrollo de la identidad juvenil, con relación a procesos de participación y empoderamiento de niños, niñas y jóvenes de Sands a partir de los espacios y dinámicas democráticas allí desarrolladas. Dentro de las estrategias que identificó estaban las de carácter relacional e igualitario entre menores y personas adultas, que se consolidaba con una serie de estrategias: (a) su participación en la toma de decisiones; (b) la conformación de grupos de aprendizaje heterogéneos, orientados hacia el trabajo colaborativo; (c) la discusión de decisiones que conciernen a toda la comunidad escolar, que precisan de argumentación, resolución y mediación dialógica de conflictos; y, finalmente, (d) la ausencia de competencia alrededor del trabajo académico.

1.2.2.13 Countesthorpe Community College (Inglaterra)

La escuela se fundó en 1970 y tuvo su época de oro de 1976 a 1981, época durante la cual se practicó la gestión democrática, la cooperación entre el equipo docente y las personas participantes y el aprendizaje iniciado por el estudiantado. Para sorpresa de sus contradictores, los resultados en los exámenes nacionales fueron excelentes. En un comienzo, el equipo docente decidió adoptar un currículo uniforme; pero luego vinieron innovaciones educativas, como la autonomía estudiantil. De acuerdo con la tesis de maestría de Smith (1989), ante la propuesta de mayor autonomía para el alumnado, algunos docentes consideraron que debía haber un sistema principal de opciones, propuesta que fue rechazada por el estudiantado. Ante ello, se instaló un equipo de trabajo con jóvenes y personas adultas para considerar las opciones, cuyas conclusiones subrayaban que la decisión de un currículo no resolvía la paradoja del aprendizaje autodirigido. En palabras de Gribble (1998),

Para que un estudiante pueda dirigir su aprendizaje exitosamente debe tener un gran rango de actividades disponibles para sí, experiencias y disciplinas, y todas presentadas con energía y entusiasmo... Y, aun así, para que un estudiante dirija su propio aprendizaje exitosamente, precisa la ayuda y guía cercana y sostenida de profesores que le conocen bien - Sus intereses, actitudes, valores, habilidades - y a quienes conoce bien. (p. 96)

El Comité Escolar diseñó entonces un sistema que dividía al estudiantado en tres o cuatro “equipos” de alrededor de 180 estudiantes cada uno. Cada grupo tenía un “área de equipo” (un gran espacio con habitaciones pequeñas y un grupo de acompañantes adultas que actuaba como tutores personales del estudiantado del equipo). Las áreas de conocimiento de las personas especialistas como lenguas, música, manualidades, educación Física y teatro se enseñaban fuera de las áreas de los equipos; pero la mayoría de los chicos y chicas estudiantes pasaba alrededor de la mitad de la semana en actividades con el equipo, desarrollando trabajo escolar “convencional” en inglés, humanidades, artes, matemáticas y ciencias. Cada estudiante tenía un horario para actividades, fuera del área del equipo, basadas en intereses personales; mientras que el “tiempo del equipo” lo utilizaba cada quien como lo tuviera a bien. El sistema también diseñó estrategias para la preparación para los exámenes estatales.

De acuerdo con Gribble (1998), los equipos se convirtieron en la base de un diálogo continuo entre la persona participante, su persona tutora, y el mundo exterior; y se desarrollaron proyectos – nacidos de los intereses de chicos y chicas – sobre los derechos de las mujeres, alcohol y alcoholismo, mercados y economía, el Gran Ferrocarril Central, la vida en la escuela, la negritud en una sociedad de blancos, etc. En otras palabras, el aprendizaje se convirtió en una

experiencia dinámica, a través de la espontaneidad, la observación, y la participación. Las personas adultas jugaban también un papel de acompañamiento, solucionando casos de abuso escolar, ayudando a niñas y niños con sus dificultades, y ofreciendo consejo sobre carreras futuras.

A inicios de 1980, las autoridades locales intervinieron la escuela, tal vez para penalizar la participación del equipo docente en las protestas de los sindicatos durante el período Thatcherista, entre 1979 y 1980. La tensión se trasladó también al ambiente escolar, pues el estudiantado cuestionó el hecho de que se hubiera tomado, por primera vez, una decisión (participar en las protestas) sin la participación de toda la comunidad escolar. Hoy en día es una escuela convencional de 300 estudiantes entre los 14 y los 18 años.

1.2.2.14 Brockwood Park School (Inglaterra)

Esta escuela fue fundada por el educador y filósofo indio Jiddu Krishnamurti (1895-1986) en 1969. Diseñada para personas jóvenes mayores de 14 años, esta escuela destaca por su ambiente multicultural con alrededor de 75 estudiantes provenientes de 25 naciones diferentes. Sus señales de identidad se relacionan con una visión holística de la persona, la libertad como fundamento de la responsabilidad, el descubrimiento personal de los propios talentos, sentimientos de respeto y responsabilidad hacia la naturaleza, y el valor de la convivencia y el respeto por las demás personas. Desde esta experiencia pedagógica, se valora la participación del alumnado en la Asamblea diaria que discute temas de interés para la comunidad escolar, se organiza un currículo individualizado para cada estudiante, se promueve una perspectiva de aprendizaje activo y autodirigido, se facilita supervisión personalizada, y se desarrollan actividades y proyectos interdisciplinarios.

1.3 La Educación Democrática en la Aldea Global

Según Schubert (2008), aunque se reconoce que las escuelas alternativas – incluso aquellas que se definen como *democráticas* – normalmente empoderan a comunidades privilegiadas, es, justamente, en el contexto actual de crisis globales y respuesta locales, que voces nuevas y diversas cambian los discursos sobre aprendizaje. Para Hecht y Ram (2010), no hay duda de que esto parece estar sucediendo con la *tercera ola* de escuelas democráticas.

Yaakov Hecht (2016), activista israelí por la educación democrática, ha subrayado que se hace necesario un cambio de paradigma, de la *pirámide* a la *red*. En su visión, mientras la primera es célula vacía, jerárquica y ajena a la diversidad; la segunda es una célula llena, horizontal, que aprecia la diversidad y ve el valor de los colores. Es por estas razones que considera que necesitamos pasar de la *era de la información*, en el que la gente se gana la vida moviendo información de un lugar a otro, a la *era del conocimiento*, en el que cada persona se

desarrolla individualmente con el fin de crear conocimiento para el bienestar colectivo. En su opinión, mientras las escuelas democráticas de la contracultura se enfocaron en la libertad – de acción y movimiento – de la niñez; el enfoque actual es, por una parte, en las relaciones entre niñas y niños y personas adultas, resaltando la importancia del aprendizaje continuo, y, por otra, en las relaciones con el sistema público de escolaridad, el cambio educativo basado en el ejemplo de otras formas de educar.

Según Apple y Beane (1995), esta nueva ola de escuelas democráticas tiene en común que sus procesos se gestaron de *abajo para arriba*, es decir, grupos de familias, docentes, activistas comunitarios, etc. Además, nunca se guiaron por objetivos encaminados al “rendimiento escolar”; sino que, por el contrario, se basaron en el aumento de la participación de las personas conectadas con la escuela, el empoderamiento de cada individuo y cada grupo involucrado, y el vínculo de los problemas sociales reales con la escuela con el fin de que se establezca una relación entre la vida cotidiana de las personas y la vida escolar. Desde esta perspectiva, insiste Hecht (2010), la tercera ola de escuelas democráticas no parece ocuparse tanto en negar las viejas ideas de la escolaridad industrial/convencional/contemporánea, sino en buscar las respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué sistema educativo puede servir mejor a una sociedad democrática?, ¿puede la educación garantizar la existencia futura de la humanidad?, o, ¿cómo podemos implementar las ideas de la democracia y los derechos humanos en el sistema educativo?

Concluye Hecht (2016), que la *Educación Democrática 2.0*, como le llama él, se hace preguntas sobre el aprendizaje continuo, por ejemplo, sobre si es posible aprender 24/7; sobre las actividades escolares, no sólo sobre el pasado o el presente, sino sobre lo que sucederá en el futuro; sobre la conveniencia de mantener la instrucción como método efectivo de crecimiento, o si se hace necesaria una nueva relación entre las personas adultas y niñas y niños. En su visión, sólo hay dos condiciones: la primera, que cada estudiante es un maestro o maestra, y, la segunda, que nadie compite contra las demás personas, lo que se traduce en situaciones que convierten el aula en espacio con un objetivo en común en el que todas las personas trabajan juntas. Así, el enfoque educativo propuesto establece una sola meta: que todos nos enseñamos mutuamente. En este contexto, el equipo docente deja de transmitir, y empieza a conectar con cada estudiante en su individualidad con el fin de propiciar el trabajo en equipo. Pero la escuela debe, a su vez, ampliar su visión y conectar con instituciones y organizaciones en su ciudad. De esta forma, el espacio “escolar” se diversifica y se apodera del entorno social, lo que propicia la participación más efectiva de las familias en los “fines” de la educación.

Este apartado describirá las principales influencias teóricas de la educación democrática contemporánea, algunas experiencias pedagógicas que servirán para ilustrar la variedad de enfoques en la actualidad, y la naturaleza y papel de algunas organizaciones internacionales vinculadas a la educación democrática.

1.3.1 Influencias Teóricas de la Educación Democrática en la Aldea Global.

Para comenzar, es necesario relacionar varias perspectivas teóricas y experienciales. Por ejemplo, además de la inspiradora influencia de las escuelas progresistas y el movimiento contracultural, hay otras influencias teóricas más recientes que es necesario resaltar, como el reconstruccionismo; la heutagogia; y la teoría de redes, la glocalidad, y la modernidad líquida.

1.3.1.1 El Reconstruccionismo

Aunque el objetivo principal de la escolaridad obligatoria haya sido no innovar o reconstruir la sociedad, sino reproducir el estatus quo y mantener la cohesión social (Fitz, Davies y Evans, 2005); Boyask (2010) ha sugerido que el surgimiento de proyectos educativos con ideales y prácticas alternativas hace dudar de la existencia de un resultado único y reproductor de la escolaridad. En este sentido, de acuerdo con Englund (2000), el *reconstruccionismo* entiende la realidad desde una perspectiva de crisis y desequilibrio. Basada en el pragmatismo, esta corriente filosófica emerge como perspectiva educativa después de la segunda guerra mundial en los Estados Unidos y en Europa. Sin embargo, poco después de su emergencia, fue eclipsado en el ambiente escolar por la supuesta necesidad de que las escuelas prepararan a la sociedad para mejorar la fuerza laboral y la eficiencia económica, con el fin consolidar el anhelado crecimiento económico. Según Kavner (2012), aunque volvió a surgir posteriormente, con el movimiento contracultural en Estados Unidos, su influencia decayó con la administración Nixon.

En pocas palabras, al igual que el movimiento progresista, el *reconstruccionismo* vio en la educación un instrumento para el cambio, por ello enfatizó el rol social de las escuelas. Sin embargo, a diferencia del *progresivismo*, criticado por su carácter eminentemente individualista, esta perspectiva se enfoca en la transformación de la sociedad a partir del estudio crítico de la realidad. Tal transformación pretende fomentar procesos de aprendizaje basados en el cuestionamiento crítico del desarrollo actual de la sociedad. Así, de acuerdo con algunos autores (Brameld, 1965; Counts, 1932; Rugg, 1952), teniendo como estandartes la democracia, la justicia social, y la equidad, se le da continuidad al enfoque participativo del estudiantado en la construcción de acto pedagógico. Recientemente, un impulso muy fuerte que recibió el reconstruccionismo vino del llamado *Informe Hannam* (2001), escrito por Derry Hannam, consejero educativo del proyecto sobre Ciudadanía y Educación Democrática del Consejo de

Europa e investigador para el desarrollo de Educación Ciudadana en el currículo nacional inglés. Basado en su propia investigación, este informe ofreció evidencia de 12 escuelas en Inglaterra que involucraron o facilitaron la inclusión de sus estudiantes en procesos y proyectos democráticos. En resumen, el Informe Hannam demostró que existen vínculos muy estrechos entre, por un lado, métodos democráticos y participativos centrados en los estudiantes y, por el otro, mejores resultados académicos, disminución de comportamientos antisociales, y asistencia escolar más constante, especialmente en estudiantado proveniente de contextos social y económicamente vulnerables. No obstante, el proyecto de democratización de las escuelas inglesas fue desmantelado por el gobierno conservador de David Cameron.

En cualquier caso, el informe Hannam llevó a su autor a colaborar con organizaciones estudiantiles europeas con relación a la democracia escolar. De esta forma, como miembro de la *Red Internacional de Investigación sobre la Voz del Estudiantado* de la Universidad de Sussex, así como de la Organización Europea para la Educación Democrática (EUDEC), Hannam ha asumido el papel de “puente” entre el movimiento de educación democrática y los sistemas escolares públicos y estatales, lo que le ha llevado a colaborar en Finlandia, Puerto Rico, Holanda, la región de Bavaria en Alemania, y, recientemente, España y Polonia (Hannam, Hentze y Bechler, 2016).

1.3.1.2 La Heutagogia

Moore y Kearsley (2012) han sugerido que el educador Malcolm Knowles (1978) fue quien acuñó el término *andragogia*, para caracterizar el control y responsabilidad de quien aprende con relación a su propio aprendizaje y a la definición de los objetivos de aprendizaje en base a sus intereses. Así mismo, tal aprendizaje se relaciona con un enfoque de resolución de problemas, autodidactismo respecto a los métodos a utilizar, motivación intrínseca, e incorporación de la experiencia de quien aprende. De hecho, Knowles (1975) había ya mencionado la importancia de considerar el *aprendizaje autodirigido*, dado que permite que las personas tomen la iniciativa con o sin ayuda de otras personas, diagnostiquen sus propias necesidades de aprendizaje, elijan e implementen estrategias de aprendizaje apropiadas, y evalúen los resultados del aprendizaje. El objetivo del enfoque androgógico, según Merriam (2001), sería ayudar quien aprende a desarrollar una capacidad de autodirección, fomentando el aprendizaje transformativo, y apoyando acciones sociales y de aprendizaje emancipatorias. En este contexto, sugiere Blaschke (2012), el profesorado asume el papel de tutor o mentor que apoya a al estudiantado en el proceso de fortalecimiento de las propias capacidades de autogestión el aprendizaje.

Un concepto afín a la *androgogia* es la *heutagogia*, inicialmente sugerido por Hase y Kenyon (2000, 2007) con relación al *aprendizaje autodirigido* en el contexto de la educación a distancia, pero que también aplica a personas jóvenes desescolarizadas (unschoolers). Esta perspectiva considera un enfoque holístico para el desarrollo autónomo de las capacidades de quien aprende, basado en un proceso de aprendizaje proactivo, “ya que quien aprende se convierte en agente del propio aprendizaje, que ocurre como resultado de experiencias personales” (p. 112).

De acuerdo con Hase (2009), a diferencia de la andragogia, en donde el profesorado diseña el currículum, las preguntas, las discusiones y la evaluación; en el enfoque heutagógico el estudiantado diseña y desarrolla el mapa de aprendizaje, desde el currículo hasta la evaluación. Por otra parte, comparte con el modelo andragógico el hecho de que el profesorado facilita recursos y ofrece su guía con el fin de potenciar el proceso de aprendizaje (Cornelius-White, 2007); pero, al final, el alumnado es quien decide lo que se estudiará y la forma en la que se hará (Eberle, 2009). No obstante, este asunto depende también de la edad, ya que Canning y Callan (2010) han sugerido que aprendices maduros cuentan con mayor libertad y autonomía para organizar sus aprendizajes, mientras que aprendices más jóvenes requieren una cierta guía y *andamiajes*. En cualquier caso, esta investigación doctoral considera que los procesos de andamiaje se pueden dar en cualquier ambiente de aprendizaje colaborativo, sin importar la edad de las personas involucradas.

Para Hase y Kenyon (2000), este es un proceso evolutivo y natural, que también se nutre de metodologías educativas anteriores, y que se hace necesario en un mundo en constante movimiento que exige que las personas desarrollen la habilidad de “aprender a aprender”, a la vez que consolidan diversas habilidades profesionales (Bhoyrub, Hurley, Neilson, Ramsay y Smith, 2010). Como componente central, la heutagogia se basa en el *aprendizaje de doble circuito* (Argyris, 1991), en el que la persona que aprende considera un problema y las acciones y resultados producidos, además de reflexionar sobre el proceso de solución del problema y su influencia en las acciones y creencias propias. Para algunos autores (Hase, 2009; Schön, 1986), este *aprendizaje de doble circuito* sucede cuando el estudiantado reflexiona y evalúa sus propios valores y suposiciones como parte del proceso de consolidación de habilidades que le ayudan a “aprender a aprender”. Así mismo, otros componentes del enfoque heutagógico son:

- Los *contratos de aprendizaje autodirigido* que firma la persona que aprende y sustentan la definición y métodos de aprendizaje;
- Un *currículo flexible*, que se acomoda a las necesidades e intereses del alumnado;

- Las *preguntas emanadas del estudiantado*, que guían su aprendizaje y sirven para que pueda dar “sentido al contenido del curso, aclaren ideas, y promuevan la reflexión individual y grupal” (Eberle, 2009);
- El *aprendizaje colaborativo*, que crea un significado en común y promueve la reflexión grupal sobre el aprendizaje (Canning y Callan, 2010); y,
- La *evaluación negociada y flexible*, que parte de los criterios especificados por quienes aprenden.

Con relación a este último componente, Canning (2010) y Hase (2009) han sugerido que mejora la motivación del estudiantado y su compromiso con el proceso de aprendizaje, así como disminuye los niveles de ansiedad que genera el control docente de los procesos de aprendizaje infantiles y juveniles.

1.3.1.3 Teoría de Redes, Glocalidad y Modernidad Líquida

Para el antropólogo Thomas Hylland Eriksen (2015), el mundo ha vivido cambios trascendentales durante el último siglo, como son el incremento incontrolado de la población (de 1.7 billones en 1908 a casi 7 billones en 2016), la tercera revolución tecnológica (la llegada de la Internet, los teléfonos móviles y la realidad virtual), cambios políticos y económicos determinantes (la ruptura de Yugoslavia, el fin de la Guerra Fría y el fin del Apartheid, el flujo global de capitales y personas), y batallas políticas sobre el cambio climático. Aunque hoy en día estamos más conectados que nunca, se impone un clima de inestabilidad en el que la gente, en función de sus posiciones en la localidad (edad, género, clase, etc.), reacciona de diversas formas. No obstante, aunque hablemos de un mundo interconectado, no podríamos decir que sea integrado suavemente o sin interrupciones. Por su parte, el psicólogo Fernando Gasalla (2001) ha sugerido que la “postmodernidad” ha traído consigo una serie de retos: la imposición de una cultura de la imagen a partir de tecnologías audiovisuales y su uso por parte de la publicidad, un exagerado individualismo como marca característica de la ideología capitalista, fragmentaciones sociales de naturaleza histórica y genérica, y una pérdida de relevancia del estudio histórico que se acentúa por las presiones de vivir “lo cotidiano”. En sus palabras,

Los jóvenes de hoy se nos presentan más proclives a pensar cómo integrarse económicamente y sacar provecho de la actual situación social sin pensar en mejorarla. Eligen educarse, pero luchan entre la tendencia vocacional y las necesidades del mercado. Muchos de ellos se encuentran indecisos y desconcertados, sin proyecto o motivaciones.
(p. 13)

Según Capra (2002), se debe entender la situación descrita anteriormente como el retrato de un periodo histórico de transición y crisis a ritmos acelerados, lo que ha motivado a grupos

sociales “alternativos” alrededor del mundo a llevar a cabo una revisión de los valores culturales hegemónicos en nuestras sociedades. En su opinión, esta búsqueda de alternativas ha desembocado en una tensión crónica entre proyectos educativos “universalizadores” (por ejemplo, estándares, evaluación, competencia, cultural del emprendimiento, “educación para la empleabilidad”) a nivel global, por un lado, y la autonomía y sostenibilidad de sociedades y comunidades locales, que consideran que más de lo mismo no soluciona los retos globales que enfrentamos. De acuerdo con Luhmann (1998), esta perspectiva no sólo expondría las limitaciones de los efectos “homogeneizadores” de la globalidad económica y cultural, sino que reafirmaría tensiones históricas pertenecientes al proyecto de la modernidad, es decir, entre el *sistema mundo* y el *mundo vivo*, lo que Eriksen (2016) denominaría como *lo estandarizado* y *lo único*. En resumen, Capra (2002) propone que se entienda “la gran diversidad de grupos que batallan contra la globalización (como) quejas universales y globales, mientras que las soluciones son particulares y locales” (p. 5). Para poder entender tales procesos locales, Eriksen (2015) sugiere tener en cuenta varios conceptos claves, como la *teoría de redes*, la *glocalidad* y la *modernidad líquida*:

- a) *La teoría de redes* (Castells, 1996, 2006), que sugiere que las estructuras y jerarquías estables son remplazadas por sistemas transversales y fluidos, y que el cambio (social) sucede en numerosos campos de interacción;
- b) *La glocalidad* (Robertson, 1994), que arguye que no existe una diferenciación real entre los asuntos globales y las realidades locales, ya que lo local siempre está influido por lo global, pero tales influencias no tienen una existencia autónoma fuera de sus manifestaciones tangibles, convirtiendo la dicotomía entre lo local y lo global como desorientadora;
- c) *La modernidad líquida* (Bauman, 2000), que pone el énfasis en las inquietudes de la modernidad tardía (empleo, salud, autoimagen, consumo) y su relación con procesos más fluidos e incompletos de consolidación las identidades.

Es en este contexto que se debe entender la discusión de los *derechos -incluso los educativos - como asuntos globales*, que va más allá del relativismo cultural sociohistórico y se aventura a cuestionar las relaciones entre los individuos y sus comunidades con los Estados.

1.3.2 Escuelas Democráticas en la Aldea Global.

De acuerdo con La Organización de Recursos de Educación Alternativa (AERO, 2017), hay 180 escuelas democráticas en 35 países: Alemania, Argentina, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Canadá, Corea del Sur, Dinamarca, Ecuador, España, Estados Unidos, Finlandia,

Francia, Guatemala, Holanda, Hungría, India, Indonesia, Israel, Japón, Nepal, Nueva Zelanda, Noruega, Palestina, Perú, Polonia, Portugal, Puerto Rico, Reino Unido, Rusia, Suecia, Suiza, Tailandia, Taiwán, y Ucrania. Por su parte, según la Red Internacional de Educación Democrática (IDEC, 2016), en la actualidad existen más de 1000 escuelas que se llaman a sí mismas “democráticas”. Sin embargo, la forma en que se implementa la democracia es muy variada, desde reuniones escolares donde el estudiantado vota sobre ciertos asuntos, hasta una democracia total en donde el alumnado está involucrado en todas las decisiones que afectan la escuela, incluyendo el presupuesto, contratar o despedir docentes, y el currículo, si es que lo hay.

Dado que no hay espacio suficiente para describirlas todas, esta sección describirá brevemente algunas de ellas, particularmente aquellas con las cuales he tenido algún tipo de contacto, ya sea en eventos internacionales o cursos formativos, como son la Escuela Democrática de Hadera (Israel); las escuelas Longview, North Star, y Escuela Libre Brooklyn (Estados Unidos), Nuestra Escuela (Puerto Rico), la Escuela Democrática de Huamachuco (Perú) y la Universidad Democrática Shure (Japón).

1.3.2.1 Escuela Democrática de Hadera (Israel)

La *Escuela Democrática de Hadera* (Israel) fue fundada en 1987 como una institución privada basada en el aprendizaje autogestionado. Con el tiempo, sus resultados académicos y el enfoque democrático (relaciones dialógicas, aprendizaje pluralista (ver 3.2.1) y prácticas participativas democráticas) llamaron la atención de las autoridades locales, que querían involucrar a escuelas públicas del área en prácticas pedagógicas más participativas. Hoy en día, con alrededor de 600 estudiantes, es una escuela democrática de titularidad pública que participa en la formación docente en colaboración con varias universidades dentro y fuera de Israel.

Subrayando el principio de separación de poderes, la escuela parece y es gestionada como un estado democrático. Sin embargo, la democracia allí practicada promueve un involucramiento más *participativo* que *representativo*, dado que el funcionamiento de la escuela se apoya en las reglas que familias, estudiantes y docentes crean juntos a través de procesos deliberativos. Según sus acompañantes, una característica fundamental de las escuelas democráticas en la actualidad es que la comunidad se involucra en discusiones que llevan a soluciones diferentes en cada lugar, lo que les constituye como procesos abiertos que conllevan a resultados inesperados.

De acuerdo con su fundador, Yaacov Hecht (2010), en un principio la escuela tuvo un currículo dividido en dos: una mitad del día se dedicaba a estudios obligatorios, mientras que la otra estaba compuesta por asignaturas electivas. Dentro del primer grupo, se encontraban, por

ejemplo, Torá, inglés, aritmética y hebreo. Sin embargo, después de seis meses se dieron cuenta de que, durante el periodo de estudio obligatorio, la escuela funcionaba como una escuela convencional: había interrupciones, problemas de disciplina, gritos y coerción; mientras que el periodo de estudio electivo era tiempo de disfrute para las personas jóvenes y adultas. De esta forma, cuando terminó ese año, el parlamento escolar decidió abolir los estudios obligatorios. Entonces, se decidió que chicos y chicas podían estudiar lo que quisieran, pero debían tener, por lo menos, 24 horas de *estudio organizado* a la semana. Por *estudio organizado* se refería a cualquiera de las cinco opciones “oficiales” para aprender: la primera opción, escoger una lección del currículo ofrecido por la escuela; la segunda, acudir a un centro de aprendizaje; la tercera, a través de acuerdos personales con personas adultas; el cuarto, cerca de la escuela, a través de pasantías; y, la quinta, estudio autónomo en talleres que cada niño o niña puede iniciar en la escuela.

Durante el segundo año de la escuela, se discutió la validez de mantener las 24 horas de estudio obligatorio, y se redujeron a 12. Sin embargo, chicas y chicos no entendían por qué debían asistir a lecciones que no les interesaba, o hacer promesas que no iban a mantener. Bajo el lema “la coerción no anima a la creatividad”, siguieron oponiéndose al plan del equipo docente. No obstante, las familias y una parte del equipo docente se empeñaron en la creencia de que, sin lecciones obligatoria, el sistema entraría en crisis y niñas y niños dejarían de aprender “algo útil”. En medio de una tensa atmósfera e intensa argumentación, al tercer año de funcionamiento, el parlamento escolar canceló todos los estudios obligatorios. Sin embargo, las cinco opciones se mantuvieron estables y siguen existiendo hoy en día.

Las personas adultas de la escuela pueden ser docentes ocasionales, madres/padres, y personas consejeras personales. Éstas últimas son elegidas por chicas y chicos, y se convierten en la “persona contacto” entre la escuela y el estudiantado para temas organizativos (por ejemplo, controlar la asistencia), temas personales (alguien que monitorea y acompaña las emociones de cada estudiante dentro y fuera de la escuela), y el proceso de aprendizaje (cursos a tomar, organización de pasantías, facilitación de recursos). Según Hecht (2010), “el rol de la persona consejera es ayudar al estudiante en su ‘camino de aprendizaje’ en la escuela, no enseñarle” (p. 55).

Estructuralmente, la escuela se divide en tres grandes secciones. La primera acoge niñas y niños de 4 a 8 años, aunque niñas y niños mayores también se acercan para jugar con estudiantes más pequeños. La segunda está diseñada para niñas y niños de 8 a 12 años, llamada *escuela primaria*, donde el estudiantado se registra con sus consejeros cada día para informarles que han llegado, pero las actividades dependen enteramente de su elección. El tercer grupo acoge

a chicas y chicos de 12 a 18 años, llamada *escuela secundaria*. Ambos grupos, los de primaria y secundaria, disponen de total libertad para organizar su estudio y/o actividades, aunque es importante mencionar que chicas y chicos de diversas edades asisten a la mayoría de las lecciones ofrecidas.

Finalmente, hay una diferencia fundamental entre Hadera y otras escuelas mencionadas hasta ahora. Su estructura democrática es fluida, dinámica y particular, ya que incluye a niñas y niños, familias y personas acompañantes. Esto permite que se desarrolle un proceso comunitario de permanente reflexión sobre el proyecto, similar al de la educación popular (Freire, 1999), lo que ha llevado a David Gribble (1998), activista de la educación progresista, a afirmar que, en Hadera, “nada es sagrado, nada está establecido, todo está en discusión” (p. 217).

1.3.2.2 La Escuela Longview, North Star, y la Escuela Libre de Brooklyn (Estados Unidos)

En la última Conferencia Europea de Educación Democrática (Paris, 2017), Mark Jacobs, director de Longview School (Brewster, NY), hizo una reflexión sobre si una escuela democrática podría tener un currículo, incluso uno creado por el equipo docente, a la vez que se apegara a valores democráticos. Su conclusión es que sí es posible, pero sólo si chicas y chicos estaban completamente involucrados en las decisiones que se tomaran en la escuela.

Para ampliar su opinión, Jacobs hizo un resumen de las tres etapas que ha vivido su escuela, desde su fundación en 2001 hasta la actualidad. Para comenzar, la escuela abrió en 2001 con 30 estudiantes y la premisa de que “no hay un modelo educativo mejor que otro, ni hay escuelas mejores, pero debería existir un rango de opciones” (Jacobs, 2017). Así, entre 2001 y 2002, la escuela tuvo un *currículo sin democracia*, que conllevó a que el estudiantado no demostrara ningún tipo de interés en las elecciones que las personas adultas habían diseñado para ellos. Entonces, de 2002 a 2008, se adoptó el modelo Sudbury, lo que él llamó *democracia sin currículo*. Sin embargo, debido a la crisis económica, la escuela se tuvo que abrir otras opciones de formación: la comunidad escolar decidió ofrecer *asignaturas académicas* a aquellos chicas y chicos estudiantes (y familias) que estuvieran interesados. Finalmente, desde 2008 hasta la actualidad (2017), la escuela ha desarrollado un modelo con dos vías: una del tipo Sudbury y otra más *académica*. Según su opinión, finalmente se había llegado un equilibrio entre “currículo” y “democracia”. Desde su experiencia, la vía académica se compone por ciertas lecciones obligatorias, un grupo de asignaturas base y algunas electivas; mientras que la vía Sudbury no tiene ninguna lección obligatoria, no hay un mínimo de clases, chicos y chicas tienen la posibilidad de elegir si quieren, o no, asistir a lecciones, y se defiende una tesis al final de su paso por la escuela.

En el día a día, la realidad muestra que chicas y chicos, pertenecientes a la vía académica y la vía Sudbury, participan activamente en las asignaturas ofrecidas como lecciones formales. Por otra parte, los equipos docente y directivo también tienen la prerrogativa de elegir qué clases obligatorias de la vía académica se deben ofrecer. Además, el cuerpo legislativo, la Asamblea escolar, tiene el derecho de derogar cualquier decisión, incluso aquellas tomadas por las personas adultas, como sería el caso del currículo. Además, se adoptó el mecanismo del *comité judicial* del modelo Sudbury para gestionar la ruptura de reglas o conflictos. (Jacobs, 2017).

El enfoque educativo personalizado de esta escuela se hace evidente cuando se considera que las lecciones se ofrecen pensando en las necesidades e intereses de chicas y chicos, quienes también hacen parte de la gestión de la escuela; por ejemplo, en posiciones administrativas, a través del comité judicial, participando en las Asambleas, proponiendo reglas, o inscribiéndose a pasantías como preparación para elecciones profesionales, etc. Para concluir, es importante señalar que la escuela Longview tiene autorización federal para inscribir estudiantes extranjeros a través de la visa F-1 de estudio en Estados Unidos. Gracias a esto, han tenido estudiantes de primaria y secundaria que se alojan con familias locales y tienen la oportunidad de aprender de la cultura estadounidense.

Otra escuela que señalar es *North Star: Self-Directed Learning for Teens*, ubicada en Massachusetts, Estados Unidos. Se trata de una escuela secundaria para adolescentes fundada en 1996, que, según Boles (2017), asemeja más a un centro comunitario que a una escuela. Basada en un equipo docente empático, lecciones interesantes, y mucho tiempo para discusiones profundas, chicas y chicos tienen suficiente tiempo para asistir a lecciones, clubes o actividades de su interés, con el único requisito de reunirse con una persona consejera (también parte del equipo docente) regularmente. Por su parte, chicas y chicos adolescentes pueden decidir si asisten uno o cuatro días a la semana, y algunas de ellas tienen trabajos a medio tiempo o toman clases en la universidad comunitaria al mismo tiempo.

Finalmente, la Escuela Libre de Brooklyn, fundada en 2004, ofrece educación primaria (4 a 11 años) y educación secundaria (11 a 18 años). Lily Mercogliano, ex-alumna de la Escuela Libre de Albany es miembro del Consejo de Administración de la escuela, y ha sido su consejera desde 2005. En esta escuela, el estudiantado hace las reglas, elige sus lecciones pero no tiene que ir a clase si no lo desea; tampoco hay exámenes, ni deberes, ni notas o registros. Si hay algún tema a tratar, se organiza la reunión escolar y se habla acerca de él con toda la comunidad escolar. Tal y como lo reporta Kavner (2012), muchos de sus participantes pasaron momentos complicados en escuelas convencionales (como abuso adulto, bullying, ansiedad o irritabilidad) y encontraron allí un lugar para poder “reintegrarse” a un proceso de aprendizaje. La filosofía

de la escuela propende por el conocimiento holístico de niñas y niños, el entendimiento de sus orígenes, la adaptación del currículo al bagaje e intereses del estudiantado, y la facilitación de la autonomía estudiantil (Morrison, 2007a).

Según su director, Alan Berger, la misión de la escuela es crear un cuerpo estudiantil diverso social, económica y étnicamente. Así, solamente el 20% de las familias pagan la totalidad de la cuota, mientras que la mayoría paga solamente lo que puede pagar. De los 60 estudiantes que había en 2012, 49% eran caucásicos, 30% eran afroamericanos, 13% eran de origen hispanico, y 5% de origen asiático (Kavner, 2012). Para Miller (2002), esta es una escuela en donde las familias y el equipo docente se están consolidando como un movimiento de resistencia a la “agenda estandarizante” de gobiernos y corporaciones. Otra característica importante de esta escuela es que se alimenta un sentimiento de comunidad constantemente: si una madre/padre o voluntario externo desea dar una clase, pueden hacerlo. Además, chicas y chicos participantes invierten años en “estudio independiente”, mientras otras/os asisten a lecciones estructuradas como *escritura de guiones, arquitectura y diseño, literatura, asesinos en serie en la sociedad, y análisis de medios de comunicación* (esta última era una lección liderada por una estudiante). Para concluir, cada miércoles en la mañana hay una Asamblea escolar, donde niñas y niños, personas jóvenes y adultas hacen propuestas de actividades, eventos, y lecciones, que serán votadas por toda la comunidad escolar. Cuando hay conflictos que involucran, por ejemplo, vacilar constantemente o acosar a alguien, se resuelven a través de largas negociaciones, prefiriendo el enfoque de la mediación al comité judicial que se utiliza en el modelo Sudbury.

Finalmente, otro proyecto de especial relevancia es el *Macomber Center*, una comunidad para niñas y niños de todas las edades que promueve su crecimiento y aprendizaje con base en sus propios intereses y necesidades. En esta comunidad, que acoge a niñas y niños inscritos como “homeschoolers”, no hay currículo o estándares de logro; por el contrario, se parte de la creencia de que niñas y niños se desarrollan – y aprenden – cuando se les da tiempo y libertad de exploración y juego dentro de una comunidad afectiva y respetuosa. De acuerdo con su página electrónica⁸, además de la libertad de juego en un espacio natural y seguro, niñas y niños cuentan con instrumentos para practicar música; participan en proyectos (como electrónica, artes visuales, construcción, etc); cocinan sus meriendas; asisten a lecciones estructuradas (como biología, bioquímica, escritura, Latín y Francés); cultivan y producen alimentos a partir de la

⁸ <http://macombercenter.org/daily-life/>

huerta escolar; practican deportes (fútbol, ajedrez, baloncesto, “captura la bandera”, etc.); asisten a conferencias de personas expertas; y, visitan museos, bibliotecas, zoológicos.

Según Boles (2017), siempre ha sido complicado ofrecer las mismas libertades descritas anteriormente en instituciones que hacen parte del sistema escolar público, pero existen algunos ejemplos paradigmáticos (que por razones de espacio no serán descritos aquí), como el High Tech High en San Diego, Science Leadership Academy en Philadelphia, y la escuela libre Jefferson County en Denver.

1.3.2.3 Nuestra Escuela (Puerto Rico)

En palabras de sus fundadores, el Proyecto *Nuestra Escuela* está basado en el bienestar emocional de sus participantes, la construcción colectiva del conocimiento, y el fomento de la autonomía, la responsabilidad y la colaboración en las personas jóvenes:

Nuestra misión es proveer un ambiente educativo responsivo a los intereses y necesidades psicosociales de nuestros estudiantes, a fin de que completen su educación secundaria y se capaciten para continuar estudios, puedan obtener y retener un empleo o generar oportunidades de trabajo que les permitan lograr autosuficiencia y una mejor calidad de vida. (Nuestra Escuela, 2017)

En un inicio, el proyecto se enfocó en la decolonización⁹ de las personas jóvenes de Puerto Rico, a través de “retiros sanadores”. Estos retiros estaban dirigidos a personas jóvenes pertenecientes a comunidades marginadas que viven en situaciones de pobreza, abandono, maltrato y exclusión escolar. Con el tiempo, el proyecto creció y adoptó una perspectiva colaborativa en la construcción de las lecciones entre personas jóvenes y adultas. En el momento, el proyecto acoge 1230 participantes en los niveles infantil, primaria y secundaria. Incluso, se abrió una guardería para que las madres adolescentes pudieran seguir asistiendo a la escuela (Mendez y Guzmán, 2016). Esto ha sido posible gracias al reconocimiento que obtuvo la escuela a través de la aprobación de una ley para utilizar dinero de los contribuyentes en la financiación de escuelas alternativas y democráticas. Con relación a su impacto social, Nuestra Escuela mantiene estrecha colaboración con comunidades locales en la revitalización de parques y zonas comunitarias; así mismo, colabora con el Centro para la Infancia San Charles Lwanga en Kenia. Además, como señala su página electrónica, en sus 17 años de funcionamiento, Nuestra Escuela

⁹ La “*Decolonización*” o “*Decolonialidad*” es una teoría social que critica los componentes esenciales del proyecto moderno, como la mirada unilineal de la historia en relación al progreso; la “naturalización” de las relaciones sociales y de la “naturaleza humana” de la sociedad capitalista; la naturalización de las conceptualizaciones raciales o de clase; y la obvia superioridad de los saberes científicos sobre los demás saberes (Lander, 2000, p. 20).

ha servido a 1651 familias; mantiene una tasa de inserción y permanencia escolar del 95%; cada año hay 360 nuevas/os estudiantes; 64% de sus personas egresadas continúan estudios o ingresan al mercado laboral; 91% de sus estudiantes vive en un nivel bajo de pobreza; cuenta con 11 programas y proyectos a nivel nacional e internacional; y hay más de 5000 personas beneficiadas por sus programas anualmente.

1.3.2.4 Escuela Democrática de Huamachuco (Perú)

En 2008, el activista peruano Valerio Narváez fundó esta escuela en una de las regiones más vulnerables y marginadas de Perú (Escuela Democrática de Huamachuco, 2010). Según su misión escolar,

Después de importantes cambios sociopolíticos en el Perú, es indispensable un nuevo enfoque y planteamiento escolar. ¿Cómo se pueden fijar los pensamientos básicos de la democracia, la participación del ciudadano y la responsabilidad para la sociedad? Importantes aspectos de los derechos humanos se deben aplicar en esta escuela y con eso desarrollar conciencia hacia una vida plenamente responsable en la sociedad. La Escuela Democrática de Huamachuco es la primera de este tipo en el Perú y es también un programa piloto para este país. Ofrece una nueva opción para la educación y preparación del individuo para la vida. (p. 3)

En la actualidad, 35 niñas y niños, entre 3 y 15 años, asisten a la escuela, con el acompañamiento respetuoso de siete personas adultas, quienes les apoyan en sus intereses de aprendizaje, gestionan administrativamente la escuela, cocinan para el estudiantado, y mantienen un huerto comunitario que les provee alimentos.

El día-a-día de la escuela no es previsible, aunque hay algunas rutinas: a las 9 de la mañana, se organiza el *círculo matinal*, en el que hay canciones, juegos que involucran a niñas y niños y personas adultas, y anuncios de actividades. En la casa que acoge la escuela hay varias salas: la sala lila es para niñas y niños de 3 a 5 años; la sala roja está destinada a materiales y actividades sobre matemáticas y ciencias naturales; la sala verde es el espacio de la biblioteca; la sala amarilla se ha diseñado para facilitar el movimiento físico con recursos didácticos; la sala blanca cuenta con juegos creativos y lógicos; también hay una cocina y un comedor, un taller de carpintería, y otros espacios de ocio. Afuera, los Andes peruanos ofrecen varios juegos para niños, niñas y jóvenes.

Justamente, después del “círculo matinal”, chicas y chicos son libres de elegir en cuál de estos espacios desean pasar la mañana. A las 10:30 de la mañana, es el momento del refrigerio que ofrece la escuela. A las 11 de la mañana, chicas y chicos vuelven a los “espacios abiertos” de su elección. A las 12:30 se sirve la comida, y después, todos y todas limpian el espacio. A la 1:45

de la tarde, niños y niñas vuelven a los espacios de su elección a continuar con las actividades que ellos y ellas han decidido hacer. Finalmente, a las 3 de la tarde, se hace una limpieza colectiva del espacio escolar, y chicas y chicos participantes van a sus casas.

Una vez por semana, hay Asamblea escolar, donde niños, niñas, y personas jóvenes exponen sus ideas, solucionan los conflictos y se enteran de actividades o eventos. Los viernes en la tarde, el equipo docente hace visitas a las casas de las familias con el objetivo de fortalecer la comunicación y dar herramientas no autoritarias para resolver los conflictos que emerjan en los hogares. Así mismo, una vez al mes, toda la comunidad escolar duerme en la escuela, cocina la cena y ve el amanecer. También hay fiestas de cumpleaños y celebraciones culturales.

La escuela no cuenta con reconocimiento estatal, por ello depende de cuotas que paga cada familia y donaciones nacionales e internacionales. La cuota que pagan las familias depende de la capacidad propia de cada una, y, con el fin de apoyar métodos de economía solidaria, las familias participan en un “banco del tiempo”, a través del cual aportan productos (a utilizar en los refrigerios y almuerzos de niñas y niños) y o servicios (por ejemplo, en la construcción o reparación de la estructura de la casa) como forma de pago a cambio de la cuota.

Hasta hace poco, y desde el año 2009, existió un intercambio educativo con la Escuela Democrática Kapriole, ubicada en Freiburg (Alemania), emergido de un encuentro con una fundadora de esa escuela. Como parte de este intercambio, que también incluyó donaciones para mejorar la estructura de la escuela, profesores peruanos obtenían capacitación sobre crianza consciente y respetuosa, fomento del aprendizaje autodirigido, y estrategias de resolución de conflictos. Además, la escuela alemana enviaba estudiantes voluntarios. Como comenta un documento informativo que presenta la escuela,

Por la vivencia de una cultura completamente diferente y la solidaridad con personas que tienen totalmente otras condiciones de vida, se ampliará su visión del mundo y se desarrollará la capacidad de analizar sus propios valores y bases culturales. Los jóvenes entenderán a través de la vivencia de practicar la solidaridad, su responsabilidad con el mundo. El aprendizaje y la práctica de otro idioma (el Castellano) ampliará enormemente su competencia. La realización de programas “concretos” y aprender con “corazón y manos”, específicamente en la pubertad, son componentes ideales del aprendizaje escolar. (EDH, 2010, p. 4)

1.3.2.5 La Universidad Democrática Shure (Japón)

Durante la primera Conferencia de Educación Democrática de Asia y el Pacífico en 2016, su fundador, el señor Kageki Asakura, hizo un esbozo de la situación del movimiento de desescolarización y el surgimiento de una Red de Trabajo por la Educación Democrática en

Japón. En general, los cuestionamientos se relacionaron, no ya con asuntos económicos o sanitarios, sino con razones que cuestionan el sentido de la individualidad, sus valores e identidad (Li, 2016). Estas fueron las razones que llevaron a Asakura y otros a fundar la Universidad Democrática Shure hace 27 años en Tokio, donde el estudiantado tiene la libertad de escoger qué y cómo quieren aprender, y dónde poner en marcha procesos democráticos de toma de decisión entre el equipo docente y el estudiantado. Con el apoyo de sus antiguos estudiantes de una escuela democrática que no querían ir a la universidad convencional, Asakura fundó esta universidad con el fin de ofrecer un espacio en el que se practicara la toma democrática de decisiones sobre el propio proceso de aprendizaje, incluyendo la cuota que se debía pagar, el currículo que se debía estudiar y los años que se debía asistir. En esta universidad no existen calificaciones necesarias ni un currículo predeterminado, solamente libertad de elección. En la actualidad hay cuarenta estudiantes, cinco profesores y alrededor de cincuenta consejeros profesionales de diversas disciplinas. Con el fin de garantizar un apoyo eficaz, cada estudiante debe reunirse con su consejero mínimo dos veces al año para desarrollar y revisar sus planes académicos (Shure Democratic University, 2017).

Teniendo en cuenta el hecho de que la escuela no emite ningún tipo de certificado oficial al final de los estudios, las razones que llevan al estudiantado a inscribirse tienen que ver con una visión educativa relacionada con el aprendizaje verdadero, no con títulos. Según Asakura, los estudiantes de esta universidad son personas con gran motivación interna, que tienden a sobresalir en lo que hacen porque parte de sus propias elecciones.

Por otra parte, los cursos ofrecidos son bastante particulares, y tienen que ver con educación alternativa, historia académica, vandalismo escolar, discursos familiares, discursos de vida, historia cultural, política y economía, seminario de investigación en historial mundial, creación de la propia vida, discusión literaria, música pop, ciencias computacionales, actividades culturales en Tokio, teatro en vivo, artes modernas, lenguas extranjeras (inglés y coreano); y clases basadas en proyectos como film, teatro, música, y construcción y conducción de coches impulsados por energía solar. Finalmente, tal y como lo refiere su página electrónica se sugiere que el objetivo de este centro de estudios no formales es que el estudiante pueda “crear su propio estilo de vida” y sugiere que “cambiar uno mismo para encajar en las expectativas de la sociedad es solamente una forma de vivir. Otra forma es crear tus propios valores a través de tus intereses y experiencias para que encaje en tu propio estilo de vida. ¿Cómo deseas trabajar? ¿Cómo deseas gastar tu tiempo? ¿Cómo deseas construir relaciones con los demás? Los estudiantes tratan de crear sus propios valores con otros estudiantes, equipo docente, consejeros y otros amigos de la Universidad Shure” (Universidad Shure, 2017).

1.3.2.6 Escuelas Democráticas alrededor del Mundo

Según Hecht (2010), alrededor del mundo las escuelas democráticas son muy diversas y sirven a diversos “públicos”. En Japón, por ejemplo, se ocupan principalmente de niñas y niños que sienten malestar y “rechazan” la escuela (aunque se podría decir que la escuela les ha rechazado también al no buscar alternativas a la estandarización). En Corea del Sur, hay alrededor de 100 escuelas alternativas, y la mitad opera bajo el enfoque democrático. En India, la organización *Preocupación por Niñas y Niños Trabajadores* (en inglés, “Concern for Working Children”) se ha interesado en la educación democrática y utiliza herramientas de aprendizaje pluralista y procesos de gestión democrático. Así, educadores democráticos en India comenzaron a utilizar marcos conceptuales que les permitían a niñas y niños elegir temas que están cercanos a ellos. En Tailandia, el orfanato *La Semilla Susurrante* (en inglés, “Whispering Seed”) opera bajo principios de la educación democrática y la sostenibilidad. En Australia, la mayoría de las escuelas alternativas han tomado interés en la implementación de principios de educación democrática. En Rusia, la *Escuela de Auto Determinación* (en inglés, “School of Self Determination”¹⁰) de Moscú tiene alrededor de 1200 estudiantes. En Ucrania, hay sólo tres pequeñas escuelas democráticas en Kiev, con alrededor de 10 personas acompañantes y 55 niñas y niños; aunque muchos adaptan sus prácticas siguiendo modelos como Sudbury o Summerhill, cada año, de acuerdo con la ley ucraniana, niñas y niños deben presentar un examen que, se supone, controla el nivel de desarrollo del estudiantado con relación al currículo oficial.

En Holanda, hay alrededor de 20 escuelas democráticas, y en su mayoría son públicas. En Alemania, hay alrededor de 50 escuelas abiertas, de carácter privado. En Estados Unidos, desde 1995, hay una conferencia de las escuelas que siguen el método Sudbury¹¹. En Canadá, hay alrededor de 10 escuelas democráticas; por ejemplo, la Windsor House, en Vancouver, tiene alrededor de 170 estudiantes de 4 a 18 años, y sigue con su lucha para ser reconocida como una escuela pública. En Brasil, la Escuela Democrática Lumiar se abrió en 2002 en Sao Paulo; y también existe el Instituto para la Educación Democrática en Brasil, que ayuda a abrir escuelas democráticas a lo largo del continente; así como a democratizar las escuelas convencionales.

Como se pudo apreciar, es tarea imposible – o, por lo menos, demasiado extensa, a efectos de esta disertación – describir cada una de las escuelas democráticas que existen en la actualidad alrededor del mundo. Sin embargo, es posible mencionar algunas que merecen mayor atención especialmente debido a la singularidad que identifica este tipo de propuestas.

¹⁰ <https://www.libed.org.uk/index.php/articles/347-school-number-734-the-moscow-school-for-self-determination>

¹¹ La mayoría de las escuelas democráticas estados Unidos son privadas y tienen pocos estudiantes (Hecht, 2010)

Para comenzar, basada en la filosofía educativa de Rebecca Wild (El León Dormido, Ecuador), la escuela *Leben y Lernen – Freie Schule Preetz* (“Free school life and learning”), en Alemania, propende por la libertad de movimiento y acción, el papel de acompañamiento respetuoso y afectivo, y el desarrollo armonioso de niñas y niños desde una perspectiva evolutiva. Este último punto implica la organización de un espacio y condiciones apropiadas para, además de no acelerar o interrumpir procesos internos de desarrollo, facilitar experiencias significativas para que niñas y niños puedan asumir control de su propia vida y aprendizaje, en vez de depender de cualquier liderazgo externo a lo largo de su vida.

En Polonia, el movimiento de educación democrática comenzó en 2013, aunque, antes de ese año, las familias registraban a sus hijas e hijos como “educados en casa”. Cada año, al igual que en otros países post-soviéticos, niñas y niños deben presentar un examen para “comprobar si tiene el conocimiento adecuado para su edad y señalado en el currículo oficial” (Hamore, 2017). Si el niño o la niña no pasa el examen, debe volver a la escuela convencional, lo que obliga a las escuelas democráticas a respetar y seguir, de cierta manera, el currículo oficial. En este contexto se encuentra la escuela *Teal Tower*, que cuenta con 24 estudiantes entre 6 y 12 años, 8 acompañantes, y docentes especializados ocasionales. El horario escolar es dinámico y varía, dependiendo de las necesidades, ideas o intereses del estudiantado. Las actividades son muy variopintas, ya que, además de lecciones estructuradas, como lenguas, robótica, geografía, aikido, y otras, el estudiantado se involucra en, por ejemplo, el diseño en 3D de mapas, la preparación de un teatro de marionetas, la creación de tarjetas de identidad de algunos personajes históricos polacos, puzzles, etc. Además, existen dos esquemas de planeación: uno parecido a un horario regular (dividido por horas y días), y otro basado en los intereses de aprendizaje de cada niña o niño, dividido en secciones como *ideas y cosas a aprender*, *cosas que aprendo en el momento*, *cosas que se he aprendido*, etc.). Cada día hay un círculo escolar, que es voluntario, donde niñas y niños comparten cosas que han aprendido y planean aprender esa semana, y sus sensaciones acerca de cómo se lleva la escuela, problemas y conflictos. Durante la semana, el equipo docente se reúne tres veces; mientras que una vez por semana, la escuela invita a una persona experta para enriquecer el conocimiento del equipo y mejorar la práctica de acompañamiento. Así mismo, cuentan con el apoyo de una persona profesional de la Psicología quien les ayuda a gestionar algunas situaciones con niñas y niños específicos.

Por otra parte, se vienen abriendo espacio los *Centros de Aprendizaje Ágil* (“Agile Learning Centers” - ALC), nacidos del fracaso en la fundación de la Escuela Libre de Manhattan en 2012. Esta es una red de micro-escuelas que desarrollan “herramientas ágiles” para apoyar la educación autodirigida. Sus influencias se relacionan con los ideales y experiencias del

aprendizaje autodirigido de las escuelas libres, las “aulas abiertas”¹², el movimiento *unschooling*, y las escuelas democráticas (ALC, 2013). Esta idea floreció y se estableció la marca ALC. De acuerdo con su página electrónica¹³, sus componentes son:

- el aprendizaje autodirigido (los seres humanos son aprendices por naturaleza);
- una cultura intencional (un ambiente en el que se valoran y aprecian las ideas, intereses y necesidades de niñas y niños); y,
- herramientas de gestión ágil (utensilios prácticos y concretos que proveen retroalimentación visible, autogestión efectiva, claridad en los objetivos, y una integración fácil de nuevos patrones a medida que cambian las necesidades).

Los métodos utilizados son variados: el juego libre, no dirigido, e ilimitado; herramientas flexibles, adaptables, y fáciles de manejar; “agencia amplificada” (es decir, la garantía de libertad para las elecciones personales, así como la responsabilidad que conllevan); la creación de una cultura de aprendizaje colaborativo; retroalimentación visible con relación a las elecciones, patrones y resultados; y, la facilitación de espacios y recursos culturales (ALC, 2013).

Igualmente, se están imponiendo experiencias vacacionales “democráticas”, como el *Campamento No Volver a La Escuela*, creado por la educadora y autora Grace Llewellyn, activista por la “liberación juvenil”, el *unschooling* y el *homeschooling*. Estos campamentos acogen de 60 a 100 personas jóvenes entre 13 y 18 años, y un grupo de acompañantes adultas. En ellos, chicas y chicos participan en talleres, eventos espontáneos, y reuniones especiales en las tardes, aunque una de las premisas es que, la mayoría de las veces, son ellos y ellas quienes deciden qué quieren hacer durante el día. En su página electrónica¹⁴, informa a las familias que no se trata de un campamento convencional, ya que chicas y chicos deciden por sí mismos la hora de ir a dormir, el lugar donde dormirán, y las actividades que harán. Además, se describen algunos de los talleres ofrecidos: kung fu, construcción de hornos para asar, canto africano, cómo escribir una carta de presentación a una universidad, juegos surrealistas, mecánica básica, digestión humana y nutrición, y derechos juveniles, entre otros. También hay espacio y tiempo para deportes, practicar música, artes plásticas, leer, etc. De acuerdo con Boles (2017), antiguo acompañante del campamento, la mayoría de sus participantes son jóvenes desescolarizados.

En Inglaterra, cinco espacios pedagógicos, que no son escuelas, deben ser descritos aquí. Por un lado, *A Place to Grow* (Stroud, Inglaterra), un espacio natural rodeado de bosques y

¹² Una plataforma electrónica que promueve la formación vocacional, especialmente en temas de tecnologías de la información, emprendimiento de negocios, y habilidades digitales (Boyde, 2016)

¹³ <http://agilelearningcenters.org/>

¹⁴ <http://nbtsc.org/essential-information/>

riachuelos creado en 2012 con dos objetivos: promover el aprendizaje basado en la personalidad, habilidad y elecciones de cada niño y cada niña; y escuchar y tomar seriamente la voz del individuo, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad.

Así mismo, la escuela Stanley Park, en Londres (Inglaterra), se ha tomado seriamente el diseño de espacios de aprendizaje, proceso en el que participaron personas expertas en el área, docentes y estudiantes. La escuela está dividida en tres secciones, dependiendo del desarrollo cognitivo del estudiantado, similar a las etapas de desarrollo presentadas por Piaget (1973). De acuerdo con Hamore (2017), los objetivos de esta escuela son preparar al estudiantado para tener una fuerte autoestima para tomar riesgos; adquirir habilidades para presentarse y organizar sus proyectos de forma clara; desarrollar la curiosidad intelectual, la imaginación y la creatividad; fomentar la iniciativa y la motivación para aprender independientemente o en grupos; y consolidar visiones optimistas para gestionar los cambios globales. Como parte del enfoque práctico, el estudiantado de Stanley Park puede elegir entre distintas opciones, como música, psicología, lenguas, medios de comunicación, agricultura, mecánica, etc.

También en el Reino Unido, la Hebden Bridge School organiza *campamentos democráticos internacionales de verano*, en los cuales se organizan los planes del día democráticamente, se organizan prácticas de conciencia plena y yoga, así como actividades organizadas por chicas y chicos, se juegan juegos, y se preparan las comidas comunitariamente. Durante el último EUDEC (Paris, 2017), su fundador, Anil Sarna, habló acerca de su interés en *descolonizar* la práctica educativa, a través de dar visibilidad a grupos minoritarios, explorar las sensibilidades hacia el ambiente alrededor, examinar las emociones y legitimarlas, y concientizar sobre las relaciones humanas con la naturaleza.

Un concepto similar mantiene *The Garden* (Bristol, Inglaterra). Según su página electrónica¹⁵, este espacio de aprendizaje se enfoca en varios niveles:

- a) El *bienestar emocional de niñas y niños*, que se logra asumiendo un enfoque incondicional y acrítico hacia niñas y niños y rechazando premios o castigos. Igualmente, se organizan actividades de “conciencia plena” y la expresión de las emociones.
- b) Una *cultura comunitaria*, que parte de la creencia de que niñas y niños son competentes para tomar sus propias decisiones y resolver problemas colaborativamente, con la que se busca potenciar sus habilidades. También, hay una reunión democrática cada día, en la cual se hacen acuerdos (reglas) y planes, se toman

¹⁵ <http://www.thegardenbristol.org/vision/>

decisiones (incluso en temas presupuestales), y se resuelven conflictos, con base en la comunicación no violenta y la justicia restaurativa.

- c) Un enfoque de *aprendizaje autodirigido*, que se alinea con enfoques de aprendizaje basado por proyectos, diseño permacultural y cultura no consumista, que permiten que niñas y niños sean aprendices autodidactas, adaptables y resilientes. Mientras que niñas y niños pueden decidir cómo desean pasar la jornada, las personas acompañantes facilitan recursos y guía si se necesita. Así mismo, niñas y niños participan cada día, por un corto periodo de tiempo, en el *juego del diario*, en el que reflexionan y documentan las actividades de la jornada previa y planean su día, de forma que lo consideren apropiado.
- d) El *cuidado por la naturaleza*, que se basa en la filosofía de las escuelas bosque que aprecian el movimiento físico y psicológico al aire libre. Además, se nutren del enfoque Reggio Emilia, en cuanto la naturaleza se presenta como un espacio de aprendizaje que facilitan oportunidades para el juego riesgoso de forma segura, en el que niñas y niños desarrollan sus habilidades físicas y su juicio.

Finalmente, el *Otherwise Club* (Londres, Inglaterra), fundado en 1990, es un centro de estudios auto-iniciados que nació en el seno de un hogar que tenía la visión de ofrecer un espacio abierto lleno de recursos para niños en edad escolar que son educados fuera de la escuela y sus familias. Igualmente, se ha consolidado como una oportunidad para que las familias unschoolers se reúnan regularmente, intercambien información y se apoyen mutuamente. Dentro de su filosofía educativa, el Otherwise Club apoya una perspectiva del “aprendizaje invitacional”, no dirigido y autónomo (Safran, 2008). Ya que la demanda creció, el centro se trasladó a un espacio más amplio en 1993, en el pueblo de Granville Centre, al noroeste de Londres. Los objetivos del espacio de aprendizaje autogestionado son, por un lado, establecer una interacción social para las familias con el fin de intercambiar ideas y apoyarse mutuamente, y, por el otro, ofrecer talleres y actividades grupales que sean del interés de las y los participantes. En la actualidad, se encuentran vinculadas de cuarenta a sesenta familias, y cada familia paga una cuota de membresía. Además de los talleres, se organizan charlas con personas de la comunidad que comparten sus conocimientos y/o habilidades con niñas y niños.

1.3.2.7 El caso de las escuelas ocupadas de Brasil

Aunque no se trata de un ejemplo de educación democrática, si es relevante en términos de la divulgación de prácticas democráticas en espacios pedagógicos convencionales. Partiendo del ejemplo de protestas del movimiento estudiantil chileno (2003), colectivos sociales por la inversión comunitaria (2012), y la protesta por el alza en los precios del transporte público, de

finales de 2015 a finales de 2016 se dio un fenómeno de democratización de la educación en las barriadas más populares de Brasil. Debido a una reorganización educativa propuesta por el estado brasileño que pretendía cerrar 93 escuelas, afectando 300.000 estudiantes, las asociaciones estudiantiles organizaron protestas y se retiró la ley. Sin embargo, en el estado de Goias la privatización de la educación pública continuó. El nuevo gobierno decidió continuar con las reformas, principalmente con el cierre de las escuelas propuestas y recortes en recursos, lo que generó protestas sociales. El resultado es que más de 80 escuelas fueron ocupadas por los estudiantes, que organizaron la autogestión con relación a las reglas, actividades y responsabilidades, todo desde una perspectiva colectiva. Dentro de las actividades organizadas, vale la pena señalar lecciones públicas abiertas a la comunidad, el apoyo de reconocidas figuras sociales y culturales, la inclusión de estudiantes de escuelas privadas en la discusión sobre el proyecto educativo del país, lecciones en la mitad de la calle para resaltar la importancia de la lucha pública por una educación de calidad, y la ocupación de los parlamentos locales con el fin de promover una discusión más inclusiva sobre temas educativos y culturales.

Como conclusión, este apartado ha intentado hacer un bosquejo, posiblemente superficial pero ilustrativo, de la variedad de enfoques pedagógicos en el panorama contemporáneo de la educación democrática. Partiendo de un enfoque que propende por el aprendizaje autodirigido; la participación democrática en la gestión de espacios, tiempos y dinámicas; la mezcla de edades; la confianza en las capacidades de niñas y niños, estas experiencias pedagógicas siguen divulgando su convicción de que hay otras formas de interactuar, aprender y acompañar; subrayando la importancia de las relaciones afectivas en la interacción con niños, niñas y personas jóvenes. En palabras de Contreras (2004),

Estas escuelas están convencidas de que de lo que se trata es de extender lo que su experiencia les está enseñando: que hay otra manera de vivir; que el cuidado de la infancia y de la juventud, y de la vida en general, debe y puede ser otra cosa; que nuestra vida, nuestra sociedad y nuestra cultura deben cambiar en otra dirección. (p. 16)

1.3.3 La Situación Legal de las Escuelas Democráticas alrededor del Mundo.

En 2016, el Consejo de Europa organizó el *Foro Mundial para la Democracia en la Educación*, que reunió a 2200 participantes de diversas partes del globo. Sus conclusiones subrayaban que la educación democrática necesita escuelas democráticas - escuelas que practiquen la democracia, y que una democracia participativa necesita una educación participativa (Comisión Europea, 2016). De hecho, una propuesta que fue apoyada unánimemente por sus participantes es que se dedique 20% del horario escolar a actividades

elegidas por el estudiantado, dejando el 80% del tiempo a la administración estatal para que avance en su tarea de transmisión de conocimientos y posterior evaluación.

De cualquier modo, como lo reporta Hannam (2017), hace ya 20 años el mismo Consejo de Europa recomendó que, con el objetivo de fortalecer las capacidades democráticas de la ciudadanía en los países europeos, debería existir un compromiso político y educativo hacia un enfoque educativo democrático basado en la práctica, no solamente en la teoría. Sin embargo, sólo algunos países nórdicos siguieron las sugerencias, particularmente a través de la creación de mecanismos de participación estudiantil, que cimentaría las bases para la participación ciudadana. Uno de esos casos históricos se encuentra en Noruega, donde 12 antiguos representantes de los sindicatos estudiantiles hacen parte del Parlamento del país.

Como es de esperarse, la situación de las escuelas democráticas alrededor del mundo es bastante precaria, dado que la mayoría debe funcionar sin reconocimiento ni apoyo de las autoridades estatales, lo que les obliga a financiarse a través de cuotas y donaciones, haciendo que no sea accesible a la mayoría de personas interesadas. David Gribble (2004; 2016) comenta que la falta de apoyo financiero no es el único problema, ya que se percibe una “hostilidad gubernamental” global hacia proyectos de educación alternativa que no siguen los currículos oficiales. Tomando como referencia el panorama en 2004, Herrero y Fuentes (2004c) elaboraron un panorama de las situaciones de incertidumbre que han vivido escuelas alternativas alrededor del mundo debido a los ataques de las inspecciones locales. Algunas de ellas han sido Summerhill (Inglaterra), que casi fue cerrada, pero gracias a una costosa apelación ante un tribunal especial pudo seguir abierta. Otras escuela siguen siendo cuestionadas por los ministerios de educación de sus países, como Booroobin (Australia), Aventurijn (Holanda), Windsor House (Canadá), la Escuela Autónoma de Taipei (Taiwan), y otros. Sin embargo, “hay otros países, como Israel, en donde el gobierno estatal apoya el Instituto para la Educación Democrática, diseñado para apoyar procesos de democratización de escuelas públicas y privadas. Así mismo, los gobiernos danés y finlandés subvencionan cualquier escuela independiente, adecuadamente establecida, de la misma manera que financia las escuelas públicas.” (Herrero y Fuentes, 2004c, p. 51).

De acuerdo con Lugg y Rorrer (2009), lo que parece claro es que el movimiento desescolarizado ha ganado espacio en la discusión educativa contemporánea, hasta el punto que se le está considerando como una amenaza a la escolarización convencional. Para Abowitz (2003), estamos ante un fenómeno de lucha colectiva de reconocimiento opuesto al de los *públicos educativos*, caracterizados por,

...espacios donde familias y educadores pueden resistir o reconstruir los objetivos educativos y escolarizados del Estado, discutir y acordar diversas necesidades y visiones

educativas compartidas, y hacer que el Estado se responsabilice de ayudarles a implementar estas visiones. (p. 87)

Este autor sugiere que se trata de un tercer modelo de identidad social, junto con el modelo identitario y el modelo de estatus (Fraser, 1992), llamado los *contrapúblicos educativos*. En su opinión, estos son movimientos sociales “diversos” que exigen estructuras y relaciones hacia el aprendizaje diferentes. En otras palabras, en lugar de tratar de influenciar políticas educativas y esperar a ver sus efectos en marcha, esta corriente establece un activismo alternativo que intenta consolidarse como una opción por medio del cambio educativo (Abowitz, 2003).

Para Todd (2012), estos *contrapúblicos educativos* han encontrado en la *opción desescolarizada* sugerida por Illich (1970) un mecanismo a través del cual se promueve la libertad de elección a diversos niveles: a nivel personal, considerando seria y respetuosamente lo que las personas jóvenes desean aprender; a nivel micro-social, tomando en cuenta lo que las familias consideran que como una opción educativa; y, a nivel macro-social, proyectando la democracia educativa como requisito de una ciudadanía democrática, es decir, lo que la sociedad necesita que sus ciudadanos aprendan.

1.3.4 Organizaciones Internacionales y Regionales de Educación Democrática.

Conectadas a través de varias organizaciones, las escuelas democráticas alrededor del mundo se están convirtiendo en un movimiento internacional por el cambio educativo por medio del ejemplo; lo que Hannam (2017) ha llamado pioneros de posibilidades”. No obstante, sigue habiendo un gran trabajo por democratizar las escuelas, especialmente aquellas de titularidad pública, donde se encuentra la gran mayoría de la niñez y la juventud provenientes de contextos vulnerables. Algunas de las organizaciones internacionales son:

1.3.4.1 Red Internacional de Educación Democrática (IDEN/IDEC)

Históricamente, el primer encuentro de escuelas *democráticas, libres, radicales y alternativas* y personas interesadas se realizó en 1993 en Hadera. En esa ocasión, comenta Gribble (1998),

Un reducido grupo de docentes y estudiantes de escuelas democráticas se hallaron inmersos en una gran conferencia en Jerusalén, la conferencia por la Educación para la Democracia en una Sociedad Multicultural. Las personas que intervenían eran casi todos filósofos, profesores y políticos, de forma que los docentes y estudiantes tuvieron poca oportunidad de participar. Un grupo pequeño fue invitado a Hadera por dos días después de la conferencia en Jerusalén. Las charlas fueron tan inspiradoras, que se acordó reunirnos anualmente. Desde ese entonces, las conferencias han sido organizadas en

Inglaterra, Austria, Israel, Ucrania, Japón, Nueva Zelanda, India, Estados Unidos, y Alemania.

Desde ese momento, cada año, la Red Internacional de Educación Democrática (“International Democratic Education Network – IDEN”) ha organizado su conferencia en diversos lugares del planeta, y ha asumido la bandera de enfoques educativos más participativos y democráticos. El concepto de “escuelas democráticas” lo propuso Yaacov Hecht, fundador de la Escuela Democrática de Hadera (Israel), no hace mucho tiempo. Sus razones se relacionaban con, por un lado, el hecho de que las escuelas, como instituciones en países democráticos, deberían parecerse más al mundo exterior; y, por el otro, que el término “escuelas libres” haría pensar a las personas que se hablaba de escuelas que promovían el libertinaje y el caos. Estas razones y las oportunidades de intercambio de experiencias y conocimientos que ofrecen las conferencias han llevado a que muchas escuelas, que antes se definían como “libertarias” o “libres”, hayan adoptado características de las escuelas antes mencionadas.

IDEC son las siglas de la *Conferencia Internacional de Educación Democrática*, que, en un principio, intentó establecerse como organización, pero en este momento se utiliza para señalar una serie de conferencias anuales que son organizadas cada año por la sociedad civil vinculada a la educación democrática en un país específico. Como se mencionó anteriormente, la primera conferencia se organizó en 1993 en Israel, en la Escuela Democrática de Hadera. En cada conferencia se reúnen alrededor de 200 a 300 personas de diversos países, como Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, Colombia, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, India, Inglaterra, Italia, Israel, Japón, Lesotho, Nepal, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Puerto Rico, Rusia, Serbia, Suiza, Tailandia, Taiwán, y Ucrania. En 2005, con motivo de la conferencia en Berlín (Alemania), se adoptó la siguiente resolución:

Creemos que, en cualquier entorno educativo, las personas menores de edad tienen derecho: o a decidir individualmente cómo, cuándo, qué, dónde y con quién aprender, o a tener una cuota de participación igual en la toma de decisiones sobre cómo sus organizaciones -y en particular sus escuelas- deben funcionar y qué reglas y sanciones, si alguna, son necesarias. (Herrero y Fuentes, 2005c, p. 7)

A partir de ese momento, de acuerdo con Gribble (2004), los valores compartidos por las personas participantes de la conferencia se pueden resumir en (a) la confianza y el respeto hacia niñas y niños; (b) un enfoque de responsabilidad compartida en relación a la gestión democrática del espacio educativo; (c) la libertad infantil de acción y movimiento; y, (d) la adaptación de los ideales democráticos a las necesidades y objetivos de la comunidad escolar.

De acuerdo con Hecht (2010), a través de los años, IDEC se ha convertido en un lugar de encuentro de, por un lado, equipos docentes, estudiantes y familias de escuelas democráticas, y, por el otro, académicos y funcionarios en el campo de la educación democrática y la innovación educativa procedentes de diversas regiones del mundo. La motivación de quienes participan es “la implementación de los derechos humanos en varios marcos de trabajo, por medio del uso de herramientas democráticas” (p. 331)

Herrero y Fuentes (2005d), activistas por la educación democrática en España, sugieren que IDEC está abriendo un nuevo “frente de batalla”, con el fin de “encontrar vías de democratización de las escuelas públicas existentes, y de persuadir a los gobiernos para que apoyen a las escuelas que hasta ahora han tenido que limitar su matriculación a los niños cuyos padres pueden permitirse pagar las cuotas” (p. 8). Aunque las expectativas de las personas participantes en las conferencias son bastante modestas, se ha documentado el caso de la *Escuela para la Autodeterminación* en Moscú (Rusia), fundada en 1987, que es de denominación pública y tiene más de mil estudiantes.

Por su parte, Derry Hannam (2001) también ha sugerido que existen ciertas iniciativas en el contexto de la educación pública, aunque se encuentren constantemente bajo presión por parte de la administración central. Un ejemplo se encuentra en el caso israelí, donde el *Instituto para la Educación Democrática* sigue apoyando los procesos de democratización de las escuelas públicas en su país, a través de la formación de profesores en el enfoque democrático. Paralelamente, existen esfuerzos para establecer contactos con otras organizaciones continentales, como IDEN, la Red de Escuelas Libres (Japón), la Coalición Nacional de Escuelas Alternativas y Comunitarias (Estados Unidos), la Asociación Australiana de Educación Progresista y Alternativa, y la Red Catalana de Educación Libre (España).

La última conferencia internacional de educación democrática fue en Israel (2017), a la cuál tuve la posibilidad de asistir. Mis razones para hacer el esfuerzo económico que esa asistencia implicó se relacionaron con la necesidad de entender la magnitud mundial de este movimiento y aprender de las diversas experiencias que allí se compartían. En este caso, como en los demás, se reunieron estudiantes, acompañantes, docentes, administradores y ciudadanos y ciudadanas involucrados en el tema, cada uno con su enfoque propio. Además de presentaciones hechas por personas relacionadas a escuelas democráticas, hubo “espacios abiertos”, en los que se trataban temas muy diversos: crianza basada en la escucha activa y la comunicación no violenta, yoga en las escuelas, lluvia de ideas para comenzar proyectos educativos democráticos, retos que enfrentan las escuelas democráticas, etc. La próxima conferencia será en India en 2018, seguida por Ucrania en 2019, e Inglaterra en 2021.

1.3.4.2 Conferencia Europea de Educación Democrática (EUDEC)

EUDEC no es sólo una conferencia que sucede cada año en diversos países europeos, sino que se ha consolidado como una organización sin ánimo de lucro fundada en Alemania en 2006, que trabaja cercanamente con instituciones y organismos europeos con el objetivo de promover el concepto de la educación democrática. Sus miembros son docentes, estudiantes, familias, escuelas, grupos de desarrollo y organizaciones, algunos de los cuales tienen décadas de experiencia en el campo de la educación democrática. La misión de EUDEC tiene dos dimensiones: por un lado, la defensa del derecho infantil y juvenil de la toma de las propias decisiones con relación al aprendizaje y otras áreas de la vida cotidiana, y, por otro, la promoción de la participación de las personas jóvenes en los procesos de toma de decisión con relación a la gestión de las escuelas, las reglas y sanciones.

Según su página electrónica¹⁶, hay alrededor de 70 escuelas democráticas en Europa, mientras que cientos más están en camino de constitución con el fin de amplificar la voz del estudiantado y la necesidad de asumir enfoques pedagógicos que apoyen el aprendizaje autodirigido. Además, EUDEC promueve y facilita grupos de trabajo y apoyo entre personas e iniciativas que tengan un compromiso con el desarrollo de conceptos educativos más respetuosos con la infancia. Con relación a la educación infantil y juvenil, EUDEC tiene objetivos similares a IDEC:

- apoyar todas las formas de educación democrática en Europa;
- promover la educación democrática como un modelo educativo sensible para todos los estados democráticos;
- establecer, a través de la legislación, el derecho a fundar y asistir a escuelas democráticas, y brindar ayuda y apoyo a escuelas democráticas y grupos en desarrollo;
- facilitar el intercambio de información entre las escuelas democráticas europeas y crear conexiones entre las escuelas para colaborar y aprender de cada uno; y,
- ofrecer información y programas de extensión para universidades e institutos de capacitación con el fin de ofrecer a futuros docentes una comprensión práctica de los conceptos básicos de la educación democrática y lo que puede significar para el equipo docente, el estudiantado, los ambientes educativos, y los estados democráticos.

Desde su constitución, la conferencia se ha llevado a cabo en Leipzig, Alemania (2008); Cieszyn, Polonia (2009); Roskilde, Dinamarca (2010); River Dart Country Park,

¹⁶ <https://www.eudec.org/Member+Schools>

Reino Unido (2011); Freiburg, Alemania (2012); Soest, Holanda (2013); Copenhague, Dinamarca (2014); Varsovia, Polonia (2015); Mikkeli, Finlandia (2016); y, París, Francia (2017). La próxima conferencia tendrá lugar en Grecia en 2018, y la siguiente en Ucrania (2019).

Por otra parte, EUDEC promueve el intercambio de experiencias de estudiantes y/o docentes entre 15 escuelas en 8 países, y ofrece el *Diploma EUDEC*, un documento que otorgan exclusivamente algunas escuelas miembros y hace una descripción de las competencias que se pueden adquirir las personas participantes en escuelas democráticas. Las competencias y habilidades no están expresadas en notas, sino que asume un estilo más personal, describiendo las habilidades adquiridas por la personas participante en la escuela democrática en mención. Las condiciones para obtener el diploma son, “que la escuela sea miembro de EUDEC; que la escuela haya llenado un documento informativo; y, que la escuela comparta los dos pilares de la educación democrática: el aprendizaje autodirigido y la toma de decisiones compartida.” (EUDEC, 2015)

1.3.4.3 Conferencia de Educación Democrática de Asia y el Pacífico (APDEC)

Las siglas representan la Conferencia/Comunidad de Educación Democrática de Asia y el Pacífico, nacida por la influencia de las conferencias internacionales de educación democrática. La primera conferencia tuvo lugar en Taiwán (2016), la segunda en Japón (2017), y se está organizando su tercera versión en India (2018), que alojará simultáneamente la conferencia internacional.

1.3.4.4 Red de Educación Viva, REEVO

La *Red de Educación Viva* nació en 2013, como consecuencia del lanzamiento de *La Educación Prohibida* (2012), la primera película en castellano financiada totalmente a través de aportes voluntarios en Internet (Bollero, 2013). Nacida en Latinoamérica como una organización sin ánimo de lucro, su objetivo es promover e investigar “formas de aprendizaje, pedagogías y prácticas educativas alternativas. Visibilizamos experiencias, escuelas, proyectos y actores del campo de la educación a partir de diversas acciones de apoyo, fortalecimiento y articulación propiciando el tejido de redes a nivel local, regional e internacional.” (REEVO, 2013)

Gracias al trabajo de Reevo, y muchas otras organizaciones latinoamericanas, se han organizado varias conferencias a nivel regional sobre educación alternativa, por ejemplo, el Encuentro sobre “*Panorama Latinoamericano de la Educación Alternativa*” (Argentina, 2014), el *Encuentro Latinoamericano de Educación Alternativa* (Colombia, 2015), y los *Encuentros de Nuestra América* (Puerto Rico, 2012; Bolivia, 2013; Salvador, 2015; Brasil, 2017).

1.3.4.5 Alternative Education Resource Organization, AERO

Esta organización fue fundada en 1989 por el activista educativo Jerry Mintz, y mantiene que su misión es “ayudar crear una revolución educativa para que la educación centrada en quien aprende esté disponible para todas las personas” (AERO, 2017). Cada año, AERO organiza una conferencia para el público estadounidense y canadiense, que se llevará a cabo este año (2018) en Longview, Florida, y reunirá estudiantes, científicos, periodistas y activistas de la educación democrática.

1.4 La Educación Democrática en España

En el contexto español, el concepto de *educación democrática* ha sido adoptado por investigadores universitarios para denominar “movimientos de democratización de la escuela estatal” (Herrero y Fuentes, 2012). Mientras el apartado anterior analizó las influencias y experiencias de educación libre y democrática alrededor del mundo durante los últimos cien años, este apartado revisará concisamente el estado de la educación democrática en España desde finales de los años noventa hasta la actualidad. Por otra parte, ¿es realmente necesaria una educación democrática en España?

1.4.1 ¿Es Necesaria la Educación Democrática en España?

Al parecer, lo es tanto como en otros países del mundo, aunque, para el Colectivo IOE (2007), el caso español es preocupante, ya que se trata de una “democracia de baja intensidad”; es decir, es un país en donde la gente vota, pero no participa necesariamente en la gestión de sus comunidades. Delval y Lomelí (2013) están de acuerdo con esta visión, por lo que, con el fin de garantizar una participación más activa por parte de la ciudadanía, proponen que se empiece a construir democracia por la escuela, especialmente acerca de su calidad relacional entre las personas participantes de la experiencia pedagógica, así como respecto de las relaciones de la escuela con la comunidad. Además, recomiendan promover oportunidades para que niños, niñas y personas jóvenes tomen decisiones colectivamente sobre lo que van a aprender y la forma en la que lo harán (tiempos, método, extensión), medien y solucionen grupalmente sus conflictos, y gestionen la actividad del aula. Por su parte, María Acaso (2013), docente universitaria, sugiere que se deben crear modelos alternativos a las pedagogías tradicionales, a través de un rescate de la emoción en los procesos de aprendizaje y la participación en procesos democráticos de toma de decisión sobre asuntos cotidianos.

En este sentido, el Proyecto Atlántida, que comenzó en 1996, reunió a profesionales de la enseñanza, profesores universitarios y centros educativos con el objetivo de promover mecanismos y dinámicas pedagógicas democráticas, particularmente a través de la innovación curricular y organizativa de las escuelas. Los valores principales del proyecto buscaban apoyar “la universalidad de la educación; la garantía de una buena educación para todos; el anti-determinismo; y la responsabilidad moral y personal” (Guarro, 2005, p. 25). No obstante, esta iniciativa no llegó a considerar si los intereses de niñas y niños como punto de partida de aprendizajes vivenciales, sino que intentó “alimentar al alumno en los contenidos enseñados que utilizara en la construcción/reconstrucción de su propio proyecto, o de hacérselos descubrir” (Not, 1987, p. 89).

Desde esta perspectiva, Feito y López (2009) defienden que la educación democrática sólo puede suceder en escuelas de titularidad pública¹⁷, ya que las escuelas privadas, aunque puedan adoptar prácticas consideradas como democráticas, efectúan un cobro de cuotas mensuales que excluye a una porción de la población que no puede pagarlas. En otras palabras, si una escuela no es de titularidad pública y cobra cuotas a las familias, se le considera como centro educativo no inclusivos.

Con base en las descripciones hechas por directores y directoras y docentes de varios de estos colegios, los autores (Feito, 2009; Feito y García, 2007; Feito y López, 2009) hicieron un listado de las características de las escuelas democráticas españolas, como son: la globalización curricular, la enseñanza dialógica, la integración de las TIC, la apertura al entorno local, la cooperación con las familias, la comprensión del equipo docente como intelectuales transformadores, y, finalmente, un enfoque inclusivo hacia la diversidad. Así mismo, se describe el papel de las reuniones de clase o Asambleas, marcadamente diferentes de las Asambleas en escuelas libres, dado que crea espacios “en que cada uno de los niñas y niños presente alguna noticia extraída de algún periódico o noticiario televisivo o de las propias vivencias de los alumnos... un ‘ejercicio periodístico de estructuración de las noticias’” (Feito, 2009, p. 22), dejando poco espacio a las iniciativas de aprendizaje autodirigido o la participación significativa de chicas y chicos en la gestión de la escuela. En sus conclusiones, los autores relatan que los centros de educación primaria son más flexibles y promueven procesos más democráticos con relación a los temas a estudiar y los métodos a utilizar, mientras que en los centros de educación secundaria prevalece un enfoque fragmentado del conocimiento (disciplinas compartimentalizadas) y dedicado a la preparación de exámenes estandarizados, lo que hace que gran parte del estudiantado se sienta estafado por el contraste:

La libertad, la creatividad, la autonomía de los centros innovadores de primaria carece de continuidad en unos institutos en los que, en muchas ocasiones, son más bien academias para preparar interminables exámenes en lugar de centros de aprendizaje. El profesorado más academicista, el que impone la pedagogía del silencio, se ve sorprendido por estos alumnos inquisitivos, escépticos, llenos de interrogantes que no dudan en lanzar al discurso del profesor y de los libros de texto. Para algunos de estos profesores, los

¹⁷ Algunos de los centros destacados por este tipo de educación son el colegio público Trabenco (Madrid), el colegio Fernando Feliú (Sevilla), el IES Diamantino (Sevilla), el IES Arcipreste de Hita (Guadalajara), la escuela de educación infantil Zaleo (Madrid), el colegio de Palomeras Bajas (Madrid), el colegio público La Navata (Galapagar), el IES Miguel Catalán (Coslada), el IES Madrid Sur (Madrid), y el IES Carranza (Vizcaya), entre otros.

alumnos de estos centros simplemente preguntan e intervienen más de la cuenta. (Feito y López, 2009, p. 199)

Al parecer, estos centros públicos democráticos son una pequeña minoría, y las prácticas de la mayoría de centros se parece más a la descripción de los centros de educación secundaria que relatan los autores. Por su parte Fotopoulos (2005) sugiere que cualquier enfoque alternativo o innovador en el sistema escolar convencional está destinado al fracaso, ya que no se dan las condiciones estructurales, prácticas, ni actitudinales necesarias. De manera similar, García Olivo (2009) ha criticado que estas prácticas *disidentes*¹⁸, llevadas a cabo por docentes “progresistas” esconden una aceptación tácita a la escolaridad obligatoria y el control de los movimientos y subjetividades del estudiantado. Además, el mismo autor ha denunciado la justificación y reproducción del “pensamiento escolarizado”, la ideología de la competencia como preparación para el capitalismo, el autoritarismo encubierto, la socialización para la obediencia, un grado de participación estudiantil limitado, la “fossilización” de métodos innovadores de imposición y enseñanza de contenidos y habilidades “oficiales”, y la pasividad cognitiva e intelectual del alumnado.

En el contexto español, son numerosas las familias que comparten estas razones y se han decidido a desescolarizar a sus hijos e hijas y buscar espacios más respetuosos, incluso si eso les ha sometido a angustias legales, incompreensión de familiares y amigos, y esfuerzos económicos. Sin embargo, la educación en casa no tiene carácter ilegal, pero no está reconocida legalmente como una alternativa viable a la escolaridad convencional (TENHE, 2017); lo que puede conllevar a denuncia de *abandono* contra las familias. Sin embargo, en la mayoría de los casos, tan pronto la Fiscalía confirma que no ha habido abandono, sino oportunidades pedagógicas diversas, la causa se archiva (Cobo, 2012). El asunto es que, legalmente, de acuerdo con el Artículo 27 de la Constitución española, la educación es obligatoria, pero no lo es la escolaridad; incluso cuando, en el imaginario social, los dos conceptos (educación y escolaridad) han sido y siguen siendo sinónimos.

Según la Red Europea de Educación en Casa (TENHR, 2017), existen alrededor de 2000 a 4000 familias desescolarizadas en España que, por lo general, educan a sus hijos e hijas sin ningún problema. Según Torres (2017), hay alrededor de 4000 familias que, por un lado, consideran que la escolaridad convencional no responde a las necesidades auténticas de sus hijos e hijas, y, por el otro, deciden hacer uso del artículo 27.3 de la Constitución española, que

¹⁸ Entre ellas, la negación del temario oficial, la “modernización” de los métodos de instrucción, la participación limitada del estudiantado en la confección de exámenes o la autoevaluación, y el fomento del “asambleísmo” (García Olivo, 2009: 12)

garantiza el derecho de las familias a que sus hijos e hijas “reciban una formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. De hecho, similar a lo descrito en las investigaciones académicas presentadas en 2.4 (Estudios sobre Familias Unschooling), el perfil de estas familias es de profesionales con estudios superiores, y sus motivaciones tienen que ver con la inadaptación de sus hijas e hijos a la escuela, problemas de acoso escolar, e inconformidad con las pedagogías convencionales (Goiria, 2012).

Por otro lado, la Comunidad Autónoma de Cataluña, en 2009, fue la primera en reconocer modelos educativos alternativos como escuelas a distancia; mientras que la Comunidad Autónoma de Euskadi (País Vasco) acaba de pasar el llamado Decreto Valora (2017), que normaliza las situaciones de las familias que educan en casa en base a criterios de individualización del aprendizaje, respuesta a las necesidades de niñas y niños, y el cuidado apropiado (Gobierno Vasco, 2017; Goiria, 2017).

Otro colectivo de activismo voluntario que ha sido muy visible durante los últimos años, es la *Asociación para la Libre Educación* (ALE), que reúne a familias desescolarizadas y profesionales de la educación que presionan por un cambio en las leyes educativas, con el objetivo de que se posibilite, legalmente, la libre elección del tipo de educación que las familias desean ofrecer a sus hijos e hijas, incluso si no siguen los lineamientos curriculares y evaluativos estandarizados. Dentro de eventos académicos organizados por ALE, se destacan los Encuentros de Primavera de la Libertad de Educación (EPLE), el Encuentro de Verano por las Alternativas Educativas (EVAE), y el Festival Alternativo de Creatividad y Educación (FACE), que organizan charlas, talleres, video-foros, presentación de libros y debates sobre innovación educativa, la autogestión educativa, anarquismo y educación, pedagogía libertaria, maternidades empoderadas, enfoques críticos hacia los programas anti-acoso escolar, filosofía de la educación, alternativas educativas en Latinoamérica, comunicación no violenta, límites en la educación libre, feminismo y educación, aprendizaje autodirigido y el papel de las personas adultas acompañantes, procesos de desescolarización, danzas, poesía, juegos, etc.

1.4.2 Experiencias de Educación Democrática en España

Los enfoques educativos democráticos no son una novedad en España, ya que, desde principios del Siglo XX, Ferrer Guardia y su *Escuela Moderna* (1901) difundieron una perspectiva pedagógica antiautoritaria, un enfoque de coeducación y de abordaje transversal de las clases sociales, así como una filosofía que propendía por la *disciplina natural* basada en el establecimiento de relaciones dialógicas afectuosas.

Hacia la década de 1960, muy en la línea de la filosofía pedagógica progresista, el movimiento de renovación pedagógica inició un proceso de reflexión acerca de la práctica docente y los fines educativos de la escuela convencional. Según Contreras (2004), aunque se mantuvo el papel directivo del equipo docente, este movimiento propendió por escuelas pequeñas (máximo de 200 estudiantes) y aulas (máximo de 10 o 20 niñas y niños), relaciones respetuosas hacia la infancia, la convivencia inter-edades (especialmente en zonas rurales), procesos de aprendizaje no lineales nacidos de los intereses de niñas y niños, aprendizaje orgánico (es decir, abarcando aspectos cognitivos y emocionales), y libertad infantil diaria en la toma de decisiones, con el objetivo de promover la responsabilidad infantil.

Así mismo, tal vez como influencia de la contracultura en los años 1970, se fundaron varias experiencias de educación libre y libertaria en España, como Paideia (Extremadura) y O Pelouro (Galicia). De forma similar, a finales de la década del 1990, en su mayoría influenciados por la metodología de la libertad de movimiento (Instituto Lozcy de Budapest), las experiencias del Instituto Pestalozzi de Ecuador y las conferencias del Rebeca y Mauricio Wild en España, nacen o se consolidan otros proyectos de educación activa, viva y libre, como Ojo de Agua, Alavida y El Roure. Por su parte, Els Donyets (Comunidad Valenciana) se nutrió principalmente de la influencia de Wilhem Reich (colaborador de Neill en Summerhill). Pocos años después, otros proyectos similares nacerían, como Ca L'Aulet (Cataluña) y Voltereta (Comunidad de Madrid).

Durante la última década, a través de encuentros organizados por diversas organizaciones, las experiencias pedagógicas nacidas a mediados y finales de 1990 han compartido sus conocimientos y prácticas con asociaciones de familias y docentes insatisfechos con el modelo convencional, con el objetivo de empoderar nuevos centros educativos para niñas y niños en etapa Infantil, Primaria y Secundaria a lo largo del país. De acuerdo con Villarino (2015), en 2013 había alrededor de 40 centros similares, mientras que, hoy en día, existen casi 600. De este número, la mayoría únicamente ofrece servicios para niñas y niños en etapa Infantil, mientras que algunos se organizan como asociaciones de familias, y otros consiguen homologación por medio de la adopción de programas educativos internacionales ofrecidos por organizaciones “sombrilla” en Estados Unidos, Reino Unido, o Panamá reconocidas por el Estado español como centros internacionales. De acuerdo con Peiró (2017), últimamente se están consolidando dinámicas de cabildeo a través de las cuales familias con niñas y niños en edad escolar asumen la gestión de escuelas públicas en pueblos casi abandonados, e implementan

prácticas pedagógicas alternativas. Aunque no es una lista exhaustiva, algunos de estos espacios pedagógicos libres y democráticos alrededor del país son¹⁹:

Andalucía	Los Niños del Mango (2013)
Aragón	Ubuntu (2015); Escuela Alternativa de Lledó (2016)
Asturias	Andolina (2009)
Castilla la Mancha	Espacio Voltereta (2014)
Castilla y León	Papoula ²⁰ (2011)
Cataluña	El Roure (2005); L’Arcadia ²¹ (2016); Espai Educatiu L’Arrel
Comunidad de Madrid	La Semilla Violeta (2004); El Jardín Pirata (2005); El Árbol de Ayelén (2012); Tartaruga (2013); El Dragón (2013); Dos Latidos (2015); Espacio Borboleta (2015); La Tribu (2016)
Euskadi	Centro Maria eta Jesus (2016), entre otros.
Murcia	Cucurumillo (2014)

Sin embargo, aunque es difícil encontrar argumentos en contra de prácticas y mecanismos democráticos en espacios pedagógicos, durante los últimos años han surgido algunas críticas dirigidas hacia algunos de estos centros, especialmente desde personas y colectivos de educación libertaria y anarquista. En pocas palabras, las críticas se enfocan en, por un lado, su enfoque individualista, que, en algunos casos, resalta el desarrollo de habilidades para el emprendimiento, encaja con la mentalidad empresarial capitalista, y abandona cualquier objetivo de transformación de la realidad social y económica; y, por otro lado, las altas cuotas e importes de matrícula, incluso si algunos centros ofrecen becas, por lo que se les cataloga de *elitistas*, ya que sólo un reducido número de familias puede acceder a ellos.

En el contexto de la falta de cobertura legal para la educación en casa, procesos de desescolarización, y asociaciones de familias con fines pedagógicos, surgió el *Centro de Investigación y Asesoría de la Educación Viva* (Centre de Recerca i Assessorament d’Educació Viva), que emergió de experiencias de acompañamiento en escuelas activas y centros alternativos en varios países. Sus objetivos son la investigación y debate de la *educación* viva, la cual entiende que el aprendizaje significativo nace de una estructura interna de cada organismo,

¹⁹ Para una lista más completa de experiencias de educación alternativa, visitar el servidor www.ludus.org.es

²⁰ Papoula es un colegio público de infantil y primaria con metodología activa y enfoque de comunidad de aprendizaje (EVAE, 2016)

²¹ Estos últimos tres proyectos son de denominación pública, con perspectiva autogestionada

cuyas interacciones con el medio ambiente deben ser respetadas (CRAEV, 2017). Desde esta arista, todo organismo vivo busca el equilibrio y el desarrollo de las propias potencialidades, a través de la satisfacción de sus necesidades internas. En ese sentido, consideran que la escolaridad convencional no permite ese proceso, lo que desequilibra al organismo a nivel somático, emocional, cognitivo, etc.

Así mismo, la *Red de Educación Libre* (Xell - Xarxa d'Educació Lliure) de Cataluña agrupa a escuelas libres, activas y vivas; y, como señala Carbonell (2015), cuenta con diez los postulados que definen su filosofía:

Primero, el proceso de desarrollo del ser humano parte del interior del individuo e interacciona con el entorno, y surge de una curiosidad innata; segundo, la educación es respetuosa con las necesidades, ritmos e intimidad de las personas, donde el rol de las Personas Adultas es de escucha, preparación y facilitación de procesos de desarrollo; tercero, la autonomía permite a la infancia dirigir su propio aprendizaje; cuarto, el aprendizaje se articula a través de la convivencia entre personas de cualquier procedencia, cultura, género y capacidad; quinto, los límites a la libertad están determinados por el respeto y la responsabilidad en relación con la convivencia y la seguridad; sexto, en los espacios hay diferentes ambientes y materiales a disposición de la libre exploración y manipulación de los niñas y niños; séptimo, no existen calificaciones de los resultados del currículum formal y no se juzgan los comportamientos, hay premios ni castigos; octavo, la Asamblea es el marco básico para el debate, la obtención de consensos y la mediación de conflictos; noveno, la inclusión y participación de las familias se convierte en el principal elemento de la crianza y educación de la infancia; y, décimo, se garantiza un cuidadoso proceso de acompañamiento en el proceso de adaptación e integración de los niñas y niños en el espacio. (p. 106 – 7)

Igualmente, el proyecto SOLE²² España propende por la creación de *Entornos de Aprendizaje Auto Organizados* en escuelas públicas alrededor del país. Fundado en 2015 y con planes de implementación hasta 2021, este proyecto prevé “un espacio en el que 20 o 30 participantes trabajan en grupos de 4 o 5 personas con ordenadores con conexión a Internet” y tratan de encontrar múltiples respuestas a una “gran pregunta” que emerge de sus intereses (Sole Spain, 2016).

²² El proyecto SOLE (Self Organized Learning Environment) fue fundado por Sugata Mitra, activista educativo indio, y tiene como objetivo promover el uso de las TIC en prácticas educativas más democráticas basadas en el empoderamiento del estudiantado para consolidar procesos de aprendizaje autodirigido.

Durante los últimos años, este proyecto se ha llevado a cabo en colaboración con la Asociación ¡Sí Puedo! Colegio Los Álamos, con alumnos con diversidad funcional intelectual; el C.E.I.P Ciudad de Jaén en Usera (Madrid), con alumnos de 11 años en riesgo de exclusión social; el C.E.I.P. Ramón María Valle Inclán; y el Colegio Gredos San Diego en Alcalá de Henares. Su misión es apoyar a “pequeños investigadores”, estudiantes de 11 y 12 años, a generar “grandes preguntas” y subirlas a la red, generando una base de datos creada por los estudiantes, lo que se denomina *contenido generado por los estudiantes* (student-generated content) como estrategia de apoyo a procesos de aprendizaje autogestionado. Algunas de las preguntas que han emergido de estos procesos son, por ejemplo, ¿por qué desaparecieron los dinosaurios?, ¿por qué el espacio es infinito?, ¿existen las sirenas?, ¿por qué olvidamos las cosas?, ¿por qué bostezamos?, ¿por qué las personas tienen diferentes personalidades?, ¿por qué olvidamos y por qué recordamos?, ¿por qué crujen los huesos?, ¿cómo se vivía en la época de los romanos?, o ¿para qué sirve la ciencia?.

Durante la sesión, se dedican 10 minutos para establecer una serie de acuerdos esenciales para el desarrollo del proyecto (por ejemplo, respetar el turno de la palabra, poder colocarse en el ordenador que cada uno quisiera para realizar las búsquedas, respetar a las personas que lleguen en mitad de una búsqueda a tomar información, etc.). Después de eso, las y los estudiantes deciden una pregunta global sobre la cual se construirá un “wiki” o sitio electrónico que puede ser editado y en la cual los usuarios pueden crear, modificar o eliminar contenidos. La idea es promover la construcción colectiva del conocimiento durante un periodo de tiempo determinado. En este proceso, inicialmente, se pudieron ver reacciones negativas por parte del alumnado, como la imposibilidad de trabajar en grupo, el irrespeto de las decisiones ajenas, la falta de paciencia hacia las demás personas, o el caos al no contar con una actitud directiva por parte de las personas adultas presentes, entre otras.

Generalmente, durante la segunda sesión se hace una retroalimentación y se analiza el proceso, lo que se ha aprendido y las posibilidades de expandir el ejercicio. Poco a poco se vio una progresiva evolución: quienes iniciaban como observadores se involucraban más en el proceso de búsqueda, había esfuerzos más evidentes para controlar la ira y la impaciencia, mejoró la organización del trabajo en equipo, etc. Así mismo, se han desarrollado procesos de colaboración con universidades españolas (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense y Universidad Francisco de Vitoria), a través de la organización de talleres para el alumnado y profesorado explicando la metodología del proyecto SOLE y actividades investigativas sobre los proyectos emprendidos por el alumnado escolarizado. Al final de la investigación, se hicieron presentaciones, se reflexionó sobre la actividad, y se terminó con un debate respecto a cada una de las grandes preguntas.

Para concluir, *SOLE Spain* también ha desarrollado, durante los últimos tres años, *Campamentos Democráticos de Verano*, que tienen lugar cuatro veces durante el verano en el antiguo Matadero de Madrid, hoy convertido en espacio cultural abierto. En este lugar, 4 personas adultas acompañantes acogen, gratuitamente, a 25 niñas y niños por dos semanas, de lunes a viernes, de 9 de la mañana a 3 de la tarde, para desarrollar actividades de educación no formal. Se habla de campamento “democrático” ya que las niñas y niños pueden elegir las actividades en las que quieren involucrarse entre las dos líneas ofrecidas: artes y tecnología.

Dentro de la planificación de las actividades, hay ordenadores disponibles que permiten el trabajo de investigación individual y colectivo por parte de chicas y chicos participantes. Cada día hay dos reuniones: la primera se hace al inicio de la jornada para organizar el día, mientras que la segunda tiene lugar en la tarde, con el fin de recibir retroalimentación sobre las actividades y poder expresar las emociones que hayan emergido durante ellas. Solamente existe una regla: que quienes elijan no participar en ninguna actividad se queden con una persona acompañante haciendo lo que decidan: dibujar, leer, jugar algún deporte, etc. Es importante señalar que, dentro de la concepción de las actividades, se considera crucial la inclusión de niñas y niños provenientes de sectores sociales vulnerables.

2. Estudios sobre Narrativas y Experiencias de Educación Democrática y *Unschooling* alrededor del Mundo

Según Bransford y sus colegas (2014), tradicionalmente los estudios sobre aprendizaje informal²³ han intentado proveer una visión crítica de las prácticas escolares convencionales y ofrecer una visión de las posibilidades de prácticas educativas alternativas; especialmente, subrayando que la escolaridad occidental con orígenes industriales es *sólo una opción*. De tal modo, de acuerdo con varios estudiosos (Brown y Addison, 2012; Emery, 2000; Ledesma y Marrero, 2011; Puiggrós y Gómez, 1994; Raywid, 1994), durante los últimos cien años se han desarrollado modelos pedagógicos alternativos que apelan a la diversidad en lugar de la uniformidad y los estándares comunes, a la vez que proponen modelos organizacionales que se plantean como disgresiones, subversiones o caminos distintos en respuesta a la filosofía capitalista basada en el individualismo, la explotación irracional de los recursos naturales y la esclavitud contemporánea de seres humanos, así como la burocracia jerárquica y centralizada.

Para Lave (1982), cualquier aprendizaje significativo ocurre *in situ*, es decir, influenciado por las prácticas y dinámicas relacionales y académicas del espacio pedagógico. De allí que la afirmación de que las escuelas convencionales y sus prácticas y mecanismos de participación sean “neutrales” se cae por su propio peso, dado que crean una situación de aprendizaje enmarcada en sus propios condicionamientos históricos, sociales, culturales, políticos, y económicos. Dado que las diversas perspectivas pedagógicas locales que confluyen bajo el término *educación alternativa* no responden a un único patrón establecido, no es posible hablar de una homogeneidad en sus planteamientos y prácticas pedagógicas, sino que más bien “representan nuevas búsquedas, pero no los mismos hallazgos” (Contreras, 2010, p. 560). En palabras del experto en renovación pedagógica Javier Pericacho (2015),

Los centros denominados alternativos son aquellas escuelas provenientes tanto del ámbito público, concertado o privado que, desde un enfoque de mejora, apertura, democracia y renovación metodológica constante con repercusión real en las estructuras, roles y procesos cotidianos implicados, se desplazan de una forma significativa del modelo escolar tradicional fundamentalmente en la organización y estructura escolar, los contenidos, los roles (docente y discente) y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. (p. 74)

²³ El *aprendizaje informal* es aquel organizado de forma diferente al aprendizaje formal hegemónico en las escuelas convencionales, ya que no cuenta con una serie de objetivos entendidos como “resultados de aprendizaje” y nunca es intencional desde la perspectiva de quien aprende. Para consultar ejemplos de aprendizaje informal, como son el aprendizaje autodirigido o el aprendizaje experiencial, ver Livingstone (2006)

En cuanto a las características de las escuelas alternativas que pueden tener un enfoque democrático, el mismo autor reúne las apreciaciones de varios estudiosos y señala que, con base en el enfoque propuesto por Korn (1991), sus aspectos constitutivos son la participación activa del estudiantado y las familias, condiciones apropiadas para el desarrollo de la responsabilidad personal y colectiva, relaciones entre el equipo docente y el alumnado matizadas por la confianza y el respeto mutuo, y la promoción de actividades a partir del asombro y la creatividad. Por su parte, Frabonni (1998) ha señalado también la descentralización en la toma de decisiones, la exploración de diversos estilos de aprendizaje, contenidos curriculares que tocan temas críticos, y enfoques de aprendizaje individualizado. Además, Contreras (2004) ha identificado currículos flexibles, la mezcla de edades, grupos de enseñanza reducidos, y la democratización del espacio escolar en el que niñas y niños tienen mayor participación en la gestión de actividades y espacios. Finalmente, desde los postulados propuestos por Salmerón (2010), se habla de una *pedagogía viva*, que incluya un estrecho contacto con la naturaleza, un enfoque experiencial del aprendizaje, y preparación de ambientes apropiados para cada etapa de desarrollo.

Desde la perspectiva de la educación democrática, la sección que presentamos enseguida hará un resumen de algunos estudios sobre escuelas progresistas; escuelas de la contracultura; el *unschooling*, las opiniones de adultos desescolarizados y familias que han decidido asumir este enfoque educativo; una revisión de algunas escuelas democráticas contemporáneas; y, finalmente, el concepto sobre su experiencia desde graduados y graduadas de escuelas democráticas.

2.1 Educación Progresista

En el contexto de las diversas propuestas hechas por la *escuela nueva*, uno de los primeros textos en hacer un análisis de la educación progresista en el contexto europeo fue escrito por William John McCallister (1931), crítico de la disciplina educativa de las escuelas convencionales que enmascaraban la idea de libertad, al limitarla al ordenamiento adulto de la enseñanza. Su texto más famoso, *El crecimiento de la libertad en la educación* (1931), inicialmente ofrece un análisis histórico de los significados que las sociedades occidentales ha asignado a la libertad en procesos de aprendizaje. Hacia el final de su texto, McCallister defiende el enfoque libertario de Summerhill, y critica contundentemente al sistema Montessori por la limitada libertad que, en su opinión, permite a los niños. Sus conclusiones subrayan la necesidad de establecer espacios y dinámicas pedagógicas basadas en la libertad, cuya función sería la de mediar entre los valores individuales y comunitarios.

También enfocados en Summerhill, Stronach y Piper (2009) llevaron a cabo un estudio sobre los mecanismos de “construcción de la individualidad” de sus participantes, a través del

análisis de las dinámicas propias del internado inglés. El estudio señala que no existe un enfoque de límites característico de las escuelas convencionales, como la segregación por edades, el autoritarismo adultocéntrico, la sublimación de ciertos aprendizajes sobre otros menos “académicos”, o la restricción del uso de espacios y recursos. En su lugar, se establecen unos “límites débiles”, que se convierten en lugares de negociación, más que de prohibición o permiso, circundados por relaciones basadas en la confianza entre las personas participantes del espacio pedagógico. Según los autores, otras constantes de la cultura escolar de Summerhill son, por un lado, la independencia, que permite que se consolide un *aprendizaje social* en pequeños grupos, incluso de personas de diversas edades; la autenticidad, que marca las relaciones entre personas adultas y jóvenes; y el autogobierno, que promueve procesos de identidad (personal y ciudadana) activos y auto-formativos.

Así mismo, los autores sugieren que la Asamblea escolar, a la vez que lugar de aprendizaje experiencial del alumnado, se establece como un mecanismo de control de las conductas de chicas y chicos. Esta característica bien delimitada de Summerhill impone sanciones sociales que persuaden a niñas y niños a cumplir con las reglas a riesgo de someterse a la vergüenza pública. En opinión de los autores, dicho mecanismo de control disciplina comportamientos cuando “inculca repetitivamente un sentido del bien y el mal desde un enfoque práctico basado en cada caso” (p. 53), lo que desembocaría en el desarrollo de un sentido de equidad y responsabilidad. Igualmente, la Asamblea se ha consolidado, no sólo como lugar de manejo del conflicto, sino también como lugar de consenso. A esto los autores han llamado una “distopía que funciona” como parte del “espacio orgánico en movimiento” de la comunidad (Stronach y Piper, 2009, p. 58).

Para concluir, los autores también señalan que, mientras que en escuelas convencionales los límites se traducen en coacción y coerción, en Summerhill se convierten en espacios donde las personas pueden sentir que “‘son ellas mismas’, ‘viven sus vidas’, ‘se recuperan’ de experiencias escolares traumáticas, ‘pueden vivir sin acoso’, y redireccionan sus vidas a partir de *un plan personal*” (cursivas en el original). Además, otras características del internado se refieren a que el aprendizaje se fomenta a partir de límites débiles entre el equipo docente y el alumnado; existe un aprendizaje social que se beneficia del *andamiaje* (Vygotsky, 1978) provisto por la mezcla de edades; se percibe un “toque relacional” que permite el aprendizaje propio y de las demás personas del entorno escolar y social; se desarrolla una “imaginación proyectiva” (Tanesini, 2001) que entiende la identidad colectiva propia desde una visión colaborativa respecto de la identidad colectiva de los demás; la visibilidad de las prácticas – a través de la Asamblea escolar – se establece como un mecanismo democrático más efectivo que la pretendida

“transparencia” en procesos representativos; y, finalmente, se combate el acoso escolar y el racismo, a través de la promoción de actitudes y prácticas democráticas entre personas de diversa edad, género, etnicidad y nacionalidad. En otras palabras, los autores señalan que, por un lado, Summerhill no es una escuela libre, sino, por el contrario, un espacio estructurado que “no ha sido comprendido por inspectores, relatos mediáticos, ni comentarios académicos” (2009: 59) puesto que parten de la perspectiva de que la escolaridad convencional es “normal”; y que, además, más que una forma de gobierno, se ha consolidado como un estilo de vida²⁴.

2.2 Escuelas de la Contracultura

Son muchos los estudios sobre escuelas libres desarrollados durante las décadas de 1960 y 1970 en Estados Unidos; en su mayoría (Croft y Falusi, 1969; Drews, 1968; Shuter, 1973), concluían que éstas eran espacios pedagógicos que entendían que niñas y niños eran seres únicos con instintos naturales de aprendizaje y actitudes altruistas y colectivas; aunque también sugerían que estos proyectos se basaban en un individualismo extremo que evitaba construir lazos de solidaridad (Cagan, 1978).

Por su parte, Croft y Falusi (1969), en su estudio de una escuela libre en Canadá, relacionaron las condiciones de libertad al desarrollo mental y emocional positivo de niñas y niños, a partir de su rechazo a la coerción y el apoyo a los intereses propios de las personas jóvenes. De modo similar, Eriksen y Fiske (1973) hicieron un estudio de una pequeña escuela libre en Estados Unidos, señalando que la colaboración y mentalidad abierta eran factores que favorecían la capacidad de adaptación del equipo docente; mientras Swidler (1976) acentuó, como característica fundamental, el fomento de la capacidad de trabajo en grupo y de aprendizaje autodirigido. También, Novak (1974) resaltó la construcción colectiva y continua de proyectos de educación libre y democrática; mientras que Betts (1975) destacó la contribución al desarrollo de una autoestima sólida, intereses vocacionales significativos, y una tendencia hacia la continuidad académica de su estudiantado en el contexto de la educación superior. Por último, Firestone (1977) estudió una escuela libre cooperativa en donde se hicieron visibles dificultades asociadas al poder distributivo y el desarrollo de una visión conjunta del proyecto escolar; lo que, en opinión de Prud’homme (2014) evidencia las dificultades de crear alternativas educativas en el contexto de la sociedad capitalista y la cultura civil fragmentada e individualista que ha sido alimentada por la escolaridad convencional.

²⁴ Ver Dewey (2016) para una descripción de la democracia como un estilo de vida, especialmente en instituciones educativas.

2.3 Unschooling

Se ha criticado que la tradición investigativa en educación no se haya interesado particularmente en el *unschooling* (Rolstad y Keesson, 2013), o, si lo ha hecho, le hayan faltado las herramientas para estudiar esta elección pedagógica en sus propios términos (Eisner, 1997). En pocas palabras, Grunzke (2010) critica que los pocos estudios hechos hayan resultado en especulaciones que no dan razón de los sacrificios en el ingreso familiar, ni del tiempo invertido en esta pedagogía enfocada en el aprendizaje autodirigido. Sin embargo, durante los últimos 20 años ha habido diversos estudios, algunos desde una perspectiva etnográfica, que han acertado en ofrecer análisis más profundos de procesos educativos no formales en el contexto del *unschooling*. Según Rolstad y Kesson (2013), estos estudios no se enfocan tanto en los resultados académicos de estos niñas y niños, sino en documentar sus vidas y las de sus familias, respecto al estilo de vida *unschooling*, lo que hace que las preguntas de investigación sean más holísticas que en estudios investigativos tradicionales. Para ello, sugieren estas profesoras universitarias, “se hace necesario aprender a reconocer el aprendizaje auténtico y situado antes de que pueda comenzar a documentarse” (p. 31)

En cuanto a los primeros estudios sobre personas jóvenes *unschoolers*, Pitman y Smith (1991, citados por Paradise y Rogoff, 2009), ofrecieron el análisis de una comunidad intencional de alrededor de veinte hogares independientes en Estados Unidos. Dentro de sus conclusiones, las autoras sugieren que los seres humanos tienen un instinto de aprendizaje innato, que se ve reflejado en los procesos de aprendizaje de niñas y niños desescolarizados en esta comunidad, que se asemejan mucho al aprendizaje primate, incluyendo la observación, la imitación, la experiencia social, y el juego libre.

También en Estados Unidos, Samuelson (2004) recogió las narrativas de jóvenes desescolarizados sobre sus propios procesos de aprendizaje y elecciones vocacionales y profesionales, sugiriendo que el *unschooling* permite desarrollar una verdadera pedagogía basada en quien aprende; mientras que Bertozzi (2006) llevó a cabo un análisis cualitativo de las prácticas mediáticas participativas de cinco “*unschoolers*”, y sus narrativas de iniciación en el mundo del *unschooling*. En su análisis sobre consumo y producción de productos mediáticos, esta última autora da cuenta, a través de entrevistas semi-estructuradas y participación observante, de los procesos juveniles de análisis sobre la legitimidad de los contenidos mediáticos, y si tales contenidos eran más importantes que las habilidades a adquirir o aprender a aprender. Además, comenta la investigadora, las familias controlaban, consciente o inconscientemente, los contenidos a los que tenían accesos sus hijas e hijos, poniendo en evidencia temas de manejo de poder adultocéntrico en el acceso a productos culturales. No obstante, en sus palabras, “si el

criterio es criar niñas y niños felices que se conviertan en personas con motivación intrínseca, el *unschooling* funciona” (p. 16).

Para Rolstad y Kesson (2013), uno de los pilares fundamentales del movimiento desescolarizado es, justamente, el retorno de la responsabilidad de aprendizaje a la gente misma, lo que se enmarca en un proceso sociocultural que parte de la vida diaria. Sin embargo, también ha habido estudios que concluyen lo que desean concluir (Eisner, 1997), como el de Martin-Chang, Gould y Meuse (2011), quienes compararon el desempeño en exámenes estandarizados de niñas y niños (5 a 10 años) educados en casa con un grupo demográficamente similar de niñas y niños escolarizados. En el grupo de las familias que educaban en casa, los investigadores identificaron a 12 madres que describieron sus métodos como “muy relajados y no estructurados”, mientras que sus hallazgos reportaron que niñas y niños *homeschoolers* “estructurados” tuvieron mejores resultados en todos los exámenes que niñas y niños escolarizados; mientras que niñas y niños *homeschoolers* no-estructurados (*unschoolers*) obtuvieron resultados más bajos que los otros dos grupos. Aunque, este es un resultado esperado para las familias *unschoolers* (Gray y Riley, 2015), las conclusiones de esta investigación sugieren, simplísticamente, que las personas jóvenes no son aprendices efectivas a no ser que dependan de la directividad adulta, puesto que su aprendizaje no se ve representado en los exámenes estandarizados.

Por otra parte, un estudio analizado desde dos perspectivas diferentes encuestó a 75 personas adultas que habían sido desescolarizadas parcial o totalmente. Desde la primera perspectiva, Gray y Riley (2015) indagaron los recuerdos de sus experiencias como niñas y niños desescolarizados/as; mientras que, desde la segunda perspectiva, Riley y Gray (2015) exploraron las experiencias universitarias y profesionales de las mismas personas.

Para comenzar, utilizando la *teoría fundamentada*²⁵, Gray y Riley (2015) encuestaron a 75 personas adultas entre 18 y 49 años; de los cuales 58 eran mujeres²⁶, 16 hombres, y uno se identificó como *queer*. De ellos, 65 de las personas encuestadas eran de los Estados Unidos, 6 de Canadá, 3 del Reino Unido, y 1 de Alemania. Sus conclusiones señalan que:

- (a) las madres fueron las mayores iniciadoras del *unschooling* en niñas y niños pequeños, mientras que, en el caso de jóvenes, fueron éstos quienes tomaron la iniciativa;

²⁵ En la *teoría fundamentada* la investigación no comienza con una hipótesis, sino que los datos llevan a la generación de una teoría, de acuerdo con los postulados del enfoque de la Teoría Fundamentada.

²⁶ Aunque los autores advierten que no hay evidencia que sugiera que más niñas que niños son desescolarizadas; por el contrario, un estudio anterior (Gray y Riley, 2013) sugiere que se desescolariza más a niños que a niñas. Sin embargo, ambos estudios señalan que son las madres quienes se involucran más activamente en el proceso de desescolarización que los padres (Gray y Riley, 2015, p. 27)

- (b) las familias de niñas y niños desescolarizados desde pequeños asumieron un papel de facilitación en su educación;
- (c) la mayoría informó que encontraron amistades a través de actividades comunitarias y tuvieron vidas sociales plenas;
- (d) la mayoría señaló que la mayor ventaja del *unschooling* fue la oportunidad de tener amistades de diversas edades;
- (e) otra ventaja reportada se asocia con el tiempo y la libertad de seguir sus propios intereses, mejorar su motivación y habilidades de aprendizaje, y el desarrollo de un sentido de responsabilidad sobre sus propias vidas;
- (f) la mayor desventaja fue tener que explicar o justificar su elección desescolarizada a otras personas, quienes no la aprobaron o entendieron;
- (g) 72 participantes indicaron que las ventajas fueron mayores que las desventajas, y la gran mayoría indicó que desescolarizaría a sus hijas e hijos; y
- (f) tres participantes no estaban satisfechos con su experiencia desescolarizada, pero reportaron que venían de familias aisladas socialmente y disfuncionales.

Por otra parte, el otro artículo (Riley y Gray, 2015) se enfoca más en las experiencias universitarias y profesionales de las mismas personas adultas con experiencias de *unschooling*. Del total de personas encuestadas (75), 42 personas que no habían seguido estudios universitarios, 29 había seguido estudios vocacionales (artes culinarias, administración de negocios, masajes, enfermería, e interpretación de lenguaje de signos); mientras que 33 había terminado una carrera universitaria; y, de estas personas, 13 estaban inscritos o habían terminado estudios de maestría. Además, de las 33 personas que habían seguido estudios universitarios, siete reportaron haber tomado y aprobado los exámenes, y obtenido un diploma de educación general (en España, equivalente al diploma de ESO); mientras que las demás personas habían sido admitidas sin ningún diploma. Por otra parte, 21 de los 33 habían tomado algunos cursos en universidades/centros de formación públicos (en Estados Unidos, un “community college”) antes de presentarse a la universidad, y habían utilizado esos registros para inscribirse. Igualmente, muchas de las personas encuestadas señalaron que las entrevistas y/o los portafolios realizados durante sus años de desescolarización jugaron un papel muy importante en su admisión.

En cuanto a sus procesos de adaptación a la universidad, la gran mayoría reportaron muy pocas dificultades ajustándose a los requisitos académicos, a la vez que resaltaron los beneficios de su educación autodirigida. Al igual que con el estudio sobre personas egresadas de Sudbury

Valley School, la mayoría sintieron que tenían ventajas con relación a sus compañeros y compañeras que habían sido escolarizados.

En cuanto a su empleabilidad, con la excepción de estudiantes a tiempo completo y madres/padres de niñas y niños pequeños, todas las personas encuestadas se identificaron como empleados al momento de la encuesta. De hecho, 78% de estas personas reportaron que ganaban tanto para ser autosuficientes, aunque algunos señalaron que su ingreso era modesto y debían controlar sus gastos. En muchos casos, sus trabajos se relacionaban directamente con los intereses que habían desarrollado en su infancia/juventud, como artes, negocios, ciencias, tecnología, ingeniería y matemática, a la vez que se evidenciaba que la mayoría (77%) habían elegido vocaciones que disfrutaban y apreciaban en lugar de carreras lucrativas.

En sus conclusiones, Riley y Gray (2015) defienden que el *unschooling* no es incompatible con el éxito académico y profesional, y que una mayor autonomía en la niñez se relaciona con mayor creatividad y autodirección posterior. De hecho, en coherencia con la filosofía del *unschooling* respecto de la naturaleza gratificante del aprendizaje, las personas encuestadas se inclinaron más por carreras que disfrutaban que por aquellas que eran lucrativas. Finalmente, según los autores, un enfoque educativo holístico conlleva a mayores niveles de autonomía y autenticidad en quienes aprenden autónomamente.

Para concluir, Gray (2016b) llevó a cabo un análisis cualitativo informal sobre 37 casos de aprendizaje de procesos lectores en familias desescolarizadas. Sus conclusiones le llevaron a enunciar siete principios del aprendizaje lector sin instrucción formal: primero, no hay un periodo crítico para el aprendizaje lector; segundo, niñas y niños motivados pueden pasar rápidamente de un estado de incapacidad lectora a uno de fluidez; tercero, se hace más daño que bien cuando se fuerza a un niño o una niña a leer; cuarto, niñas y niños aprenden a leer cuando entienden que la lectura es el medio para fines valorados; quinto, la lectura, como tantas otras habilidades, se aprende socialmente, a través de la participación compartida; sexto, algunos niñas y niños se interesan en la escritura antes que en la lectura, y aprenden a leer mientras aprenden a escribir; y, séptimo, no hay un método predecible para que niñas y niños aprendan a leer, ya que cada historia es única.

2.4 Familias Unschooling

Para comenzar, Thomas y Pattison (2007) entrevistaron a 26 familias desescolarizadas en Inglaterra, Irlanda, Canadá y Australia, que definían el aprendizaje de sus hijas e hijos como “informal”. Sus narrativas dan cuenta de un amplio rango de actividades infantiles, desde más a menos estructuradas. Así mismo, desde una perspectiva antropológica, Grunzke (2010) hizo un estudio comparativo entre los contextos de las prácticas en el sur de los Estados Unidos del

aprendizaje desescolarizado basado en los intereses de niñas y niños, y, además, de educación en casa. Enfocándose en las subjetividades y estilos de crianza de familias que han optado por estas dos posibilidades, sus conclusiones sugieren, por un lado, las familias *unschoolers* son significativamente diferente de aquellas *homeschoolers*, dado que las prácticas de crianza de las primeras (por ejemplo, el parto natural, el compartir el lecho, el amamantamiento extendido, la cocina orgánica, etc.) son más alternativas, menos regladas, y menos dependientes de la autoridad adulta que aquellas de las segundas (que se educan en casa).

Un análisis más completo y de particular relevancia es la tesis doctoral en antropología hecha por Kirschner (2008), quien consideró las estrategias de las familias desescolarizadas para aplicar los principios y prácticas de desarrollo infantil y, hasta un cierto punto, cultivar en sus hijos e hijas disposiciones contraculturales. En este sentido, entiende la antropóloga que estas familias son *practicantes contraculturales* (p. 20) que activan procesos diarios de resistencia a la cultura dominante, que se caracterizan por hábitos de crianza que se relacionan con las propias experiencias infantiles y se caracterizan por la falta de expresión de juicios de valor respecto de las actividades – parcialmente riesgosas – de sus hijas e hijos. Estas actividades *contraculturales*, sugiere la autora, demuestran una confianza total en las capacidades de niñas y niños, contraria al escepticismo predominante en la cultura de crianza convencional. Así mismo, se crean culturas colaborativas entre familias *unschoolers* con el fin de resolver temas diarios, y promover la crianza de “personas conscientes y capaces de resolver problemas” (p. 218).

Además de la minimización de la vigilancia y regulación adultas, estas familias intentan garantizar un acceso espacial a materiales y recursos *reales* al alcance sus hijas e hijos, como utensilios de limpieza a escala infantil, materiales artísticos, libros, vestidos, etc., con el fin de fomentar hábitos saludables de autonomía. Para Kirschner (2008),

Estos arreglos revelan esfuerzos parentales en incorporar a niños y niñas en las responsabilidades de cuidado de los ambientes e ilustra los esfuerzos prácticos de los principios de “inclusión” que subyace a la práctica desescolarizada. De estas formas, las familias desescolarizadas buscan cultivar en sus hijas e hijos hábitos de independencia de la autoridad adulta sobre sus actividades. Desde una perspectiva más amplia, son indicativos de las formas en las que las familias desescolarizadas buscan promover niñas y niños que se sientan competentes como el locus de autoridad en sus vidas. (p. 220)

En sus conclusiones, la investigadora conceptualiza al *unschooling* como una actuación contracultural particular, basada en “prácticas diarias, actitudes emanadas de formas de conciencia, y estructuras de significado” (p. 395). Sin embargo, mientras que las familias

unschoolers se ven a sí mismas como contraculturales, al mismo tiempo se cosifican estilos de vida culturales, ya que,

Echan mano de recursos socioculturales disponibles a través de lo “convencional” y lo construyen; y, al final, eligen caminos y valores educativos que reproducen en otras prácticas (como la asistencia a la universidad) del sistema de estatus que buscan retar. (p. 395).

Finalmente, hace una reflexión acerca de las complejas conexiones entre capital social, cultural y económico (Bourdieu, 1977) que, de alguna forma, reproduce un sistema educativo no inclusivo y limita las posibilidades de cambio social.

Por otra parte, el psicólogo evolutivo Peter Gray (2010) reporta los resultados de una encuesta hecha a familias que habían educado en casa a sus hijas e hijos (*homeschooling*) o les habían inscrito a escuelas libres (*unschooling*), después de haber sido diagnosticados con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad). De un total de 28 familias que respondieron el cuestionario, Gray reporta que, primero que todo, la gran mayoría de niñas y niños estaba bien sin medicación cuando se encontraban fuera de la escuela convencional; además, aunque los síntomas de TDAH no desaparecen cuando se les desescolariza, sí dejan de ser un inconveniente; y, finalmente, la salud mental de chicas y chicos mejora cuando se les permite participar activamente en su proceso de aprendizaje. En sus reflexiones, Gray (2010) sugería que “se ha internalizado profundamente la idea de que la escolaridad es el hábitat obligado para los niños, que raramente llegamos ni siquiera a pensar en la posibilidad de que los niños podrían aprender y desarrollarse bien fuera de ese entorno.” (p. 16).

Otro estudio de particular interés, brevemente mencionado anteriormente, fue llevado a cabo por Kellie Rolstad y Kathleen Kesson (2013), ambas profesoras universitarias de educación y madres *unschoolers*, aunque la primera lo hizo en la década de 1980, mientras que la segunda, en la primera década de 2000. Un punto en común en sus narrativas fue la importancia de confiar en los intereses de sus hijas e hijos, en que desarrollarían las habilidades necesarias a partir de su propia motivación en ambientes con recursos preparados, y en que buscarían ayuda adulta si lo necesitaran. Por otra parte, mientras que las familias pioneras del *unschooling* tuvieron que enfrentar muchos retos, como adaptarse a los requisitos legales, procurar socialización a través de grupos de familias, o buscar capacitación específica para los exámenes de acceso a las universidades; las familias *unschoolers* contemporáneas siguen enfrentando esos desafíos, pero cuentan con la ventaja tecnológica, como las redes sociales.

En un estudio de caso más reducido, English (2014) entrevistó a treinta madres *unschoolers* en Australia, y obtuvo resultados similares a aquellos de Kirschner (2008) y

Grunzke (2010). En sus conclusiones, la investigadora reporta las narrativas de estas madres con relación a su elección pedagógica dado que se alineaba más con el estilo de crianza basado en el apego y les permitía mantener una relación respetuosa y de confianza con sus hijos e hijas.

En un estudio basado en encuestas a 232 familias *unschoolers*, Gray y Riley (2013) ofrecieron un análisis porcentual con relación a la elección de estas familias. Por ejemplo, solamente el 28% inició su proceso directamente en prácticas asociadas al *unschooling*; 19% comenzaron con un currículo (homeschooling), pero con el tiempo se relajaron y lo abandonaron a favor de los intereses de sus hijas e hijos; 16% tuvieron a sus hijas e hijos escolarizados/as y, con el tiempo, optaron por el *unschooling*; mientras que el 37% pasaron por todas las etapas: primero escolarización, después educación en casa, y, finalmente, *unschooling*. Su elección, en la mayoría de los casos, tuvo que ver con la evidencia de la infelicidad de sus hijas e hijos en la escuela y el interés que niñas y niños mostraron por el aprendizaje basado en sus propios intereses. Los beneficios reportados de la adopción del *unschooling* tenían que ver con mejores actitudes hacia el aprendizaje; mejor bienestar psicológico y social; y, mayor cercanía, armonía y libertad en la vida familiar. El reto más complicado que tuvieron que enfrentar fueron las críticas o presión social de sus amistades y/o familias. Concluyen los autores que el componente fundamental de la educación desescolarizada es temporal,

...ya que las familias y los niñas y niños requieren tiempo para explorar, pensar y tomar las propias decisiones. En nuestra sociedad, tan carente de tiempo, donde cada uno se apresura de una responsabilidad o actividad a otra, el tiempo se convierte en un bien muy importante. Para las familias *unschoolers*, la forma de invertir el tiempo es una pregunta crucial cada día, y aprender a tomar esa decisión de forma satisfactoria podría ser la mayor lección aprendida. (p. 22)

2.5 Escuelas Democráticas Contemporáneas

Aunque se haya sugerido que no existen investigaciones recientes sobre escuelas libres no directivas (Carbonell, 2015, p. 105), Korkmaz y Erden (2014) han hecho un resumen de las características de escuelas democráticas, con base en la opinión de académicos en ciencias de la educación, activistas fundadores o empleados de escuelas democráticas, miembros de organizaciones no gubernamentales que hayan trabajado en el campo de la educación democrática de diversas partes del mundo y pertenecientes a diversas culturas. Sus conclusiones sugieren que, además de las relaciones dentro de la escuela, las interacciones activas con las familias y la comunidad, la flexibilidad y una estructura que cultiva un sentimiento de comunidad son también asuntos de mucha importancia para las escuelas democráticas

Sin duda alguna, un documento de mucha relevancia es el ya mencionado *Informe Hannam* (2001), que da cuenta del análisis de 12 escuelas británicas que adoptaron prácticas democráticas que involucraban a la gran mayoría de los estudiantes en la toma de decisiones. Sus conclusiones reportaron que los resultados de los exámenes y la asistencia fueron mejores, a la vez que disminuyó la exclusión por causas de diversidad cognitiva o comportamiento antisocial. Sin embargo, el programa de democratización de las escuelas británicas fue desmantelado en 2010 por el gobierno conservador, dando paso a más evaluaciones estandarizadas, tal como lo sugieren algunas compañías editoriales transnacionales. No obstante, como señala Hamman, los “estándares” han caído.

Otro estudio, aunque no específicamente sobre escuelas democráticas sino sobre actitudes democráticas en contextos escolares, lo hicieron Poutiatine y Veeder (2011), en el distrito escolar de West Valley (Estados Unidos). Las narrativas recogidas en el estudio evidencian un sentimiento de seguridad compartido por el estudiantado, que emanaba de un enfoque de aprendizaje individualizado y una actitud de cuidado y afecto por parte del equipo docente y directivo. Sin embargo, añaden los investigadores que, si es que se desea el cambio educativo, el enfoque debe ser holístico e integrado con énfasis en el alumnado y no en otros factores. Por otra parte, esta vez enfocado en la Escuela Democrática de Hadera, un estudio (IOPD, 2015) sugiere que, cuando se amplía el espacio para la toma democrática de decisiones, el carácter individual de la escuela crece, haciendo que niños, niñas y personas jóvenes internalicen las reglas que gobiernan la escuela, lo que se traduce en un clima pacífico y creativo.

En el contexto inglés, Hope (2012) llevó a cabo un estudio sobre la Escuela Sands, en donde investigó las narrativas y experiencias de sus estudiantes. Partiendo de un *enfoque teórico fundamentado*, su trabajo de campo duró tres años (2008-2010) y concluyó que la escuela influye en la calidad de la experiencia escolar de chicas y chicos, la forma en la que *sienten* (énfasis en el original), y tiene un efecto positivo en sus resultados escolares. Dentro de las implicaciones señaladas, Hope sugiere que, por un lado, las escuelas deben prestar mayor atención a las necesidades psicológicas del estudiantado (así como del equipo docente), y se deben estructurar y organizar con el objetivo de ocuparse de tales necesidades. Además, se recomienda la reducción del tamaño de las escuelas para permitir que el alumnado se sienta parte de una comunidad más pequeña; mientras que se resalta la necesidad de promover una *pedagogía de la pertenencia* (Beck y Malley, 1998), basada en el aprendizaje negociado, los enfoques colaborativos, y las responsabilidades compartidas de aprendizaje. Otra sugerencia recomienda la aplicación de una *teoría del apego* (Bowlby, 1988), que propenda por cimentar la confianza del estudiantado y reducir la ansiedad, lo que promoverá la exploración, el

desarrollo autónomo, la valía de los “errores” pedagógicas, etc. Finalmente, recomienda la autora que se ponga la lupa en la sensación de pertenencia del equipo docente, lo que se traduce en mayor compromiso con la escuela y los procesos de desarrollo de sus estudiantes. En este sentido, sugiere que se consolide la identidad organizacional de la escuela para apoyar la sensación de pertenencia de todas las personas participantes.

Además, otro estudio desarrollado en una escuela libre en Canadá (Prud’homme, 2014) se enfocó en las percepciones positivas del estudiantado con relación a la Asamblea escolar, basada, no en decisiones tomadas por la mayoría, sino en el consenso. Aparte de las sensaciones de aprecio y compromiso, el autor defiende que el estudiantado, a partir de su participación en las Asambleas, desarrolla habilidades y actitudes asociadas con la ciudadanía efectiva, como el pensamiento crítico y la autoestima.

Por otra parte, activistas y personas relacionadas con el modelo Sudbury han escrito acerca de la filosofía propia, así como sobre las experiencias de fundación y gestión de una escuela así (Greenberg, 1985, 1992a; Sadofsky y Greenberg, 1999). Además, ha habido estudios científicos rigurosos que, por ejemplo, han investigado la mezcla de edades y géneros, los grupos formados por estudiantes, y las actividades en las que se involucran estudiantes de edades diversas (Gray y Feldman, 1997). Sus conclusiones sugieren que (a) hay mayor mezcla de edades en la adolescencia temprana (12 a 15 años); (b) la mezcla de edades es más común en el juego que en las conversaciones; (c) la mezcla de géneros es menos frecuente en la niñez media (8 a 11 años); (d) la mezcla de género es más frecuente en las conversaciones que en el juego; y, € las compañías del sexo opuesto son, en promedio, de edades más separadas que las compañías del mismo sexo.

Por su parte, Feldman (2001) llevó a cabo una investigación etnográfica sobre los discursos morales de niños, niñas y jóvenes (4-19 años) en Sudbury Valley School (SVS). Partiendo de los postulados de Kohlberg (1985), con relación a la importancia de un ambiente abierto a la discusión sobre los conflictos diarios en el desarrollo de capacidades emocionales y morales de niñas y niños, Feldman indagó sobre las relaciones entre la participación democrática y el desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva del estudiantado. Durante un periodo de tres años, Feldman observó las Asambleas y las sesiones del comité judicial, con el objetivo de analizar los procesos de la formulación, aprobación y ejecución de las reglas de este espacio pedagógico alternativo. En sus observaciones, Feldman subraya que, en Sudbury Valley School, la responsabilidad personal exige un reconocimiento de las necesidades de la otra persona; mientras que no se limita a las acciones físicas, sino que, también, abarca la concientización del efecto de las acciones propias sobre las demás personas de la comunidad. Finalmente, se resalta

que niñas y niños tienen la oportunidad, a través de las estrategias estructurales particulares de la escuela, de responsabilizarse por sí mismos y por su comunidad desde una perspectiva que exige equidad e imparcialidad cuando se asumen posiciones de poder. En este sentido, tanto la Asamblea como el comité judicial funcionan como espacios diarios de discusión sobre asuntos morales, lo que promueve una perspectiva experiencial de consolidación del desarrollo emocional, moral y cívico.

Otra investigación, también enfocada en la Asamblea como instrumento de participación democrático, fue desarrollada por Wilson (2015) en una escuela Sudbury en California (Estados Unidos). Sus conclusiones señalan que algunos participantes crearon una estructura de poder informal que no respetaba las reglas de participación (por ejemplo, hablaban fuera de turno, interrumpían a las demás personas, las callaban, hablaban por otras personas, cambiaban el tema en la mitad de la discusión, etc.), mientras silenciaban a otras personas participantes, especialmente aquellas de menor edad o más vulnerables. En otras palabras, su estudio da evidencia de la existencia de una estructura de poder informal de la Asamblea escolar que privilegiaba la voz de niños y jóvenes varones mayores, sobre niñas y jóvenes menores y menos experimentadas. La teoría que emerge de su investigación sugiere que, por un lado, existía una incoherencia entre los ideales y las realidades del proyecto educativo (Emic), y, por otro lado, las prácticas patriarcales, de manipulación política, y edad hegemónica (Etic), que se trasladaban a las prácticas escolares, incluso en espacios alternativos que se consideran “contraculturales”.

2.6 Egresadas y Egresados de Escuelas Democráticas

Aunque es aún un área de investigación incipiente, existen algunas investigaciones sobre las personas graduadas de escuelas democráticas y libres, particularmente de Summerhill (Inglaterra) y Sudbury Valley School (Estados Unidos).

Para comenzar, el investigador educativo Emmanuele Bernstein (1968) realizó un estudio cualitativo, basado en una cincuentena de entrevistas, sobre las personas egresadas del internado Summerhill (Inglaterra). Sus conclusiones señalaron que estas personas, en su gran mayoría, estaban empleadas en trabajos que exigían un nivel educativo avanzado (por ejemplo, había dos doctores, dos abogados, un zoólogo o un profesor universitario). Así mismo, sus descripciones caracterizan a la persona egresada de Summerhill como una persona cálida, bien adaptada, disfrutando de una vida plena, y con una carrera profesional exitosa. Sin embargo, en su análisis no había ninguna consideración del origen socioeconómico y cultural de estas personas y sus familias, dejando de lado el asunto del capital cultural y educativo (Bourdieu, 1977) como factor determinante del éxito escolar y profesional de estas personas.

Igualmente, Gray y Chanoff (1986), buscando llenar un vacío de investigación académica en Estados Unidos, se preguntaron sobre los destinos de 76 personas jóvenes que habían tenido la posibilidad de encargarse de su propia educación en Sudbury Valley School. En su descripción, los autores señalaban que la mayoría de personas egresadas pertenecían a familias de clase media con estudios universitarios; 60% de ellas y los había tenido serios problemas escolares antes de entrar a Sudbury Valley School, incluyendo rebeldía, rechazo a las instrucciones adultas, dificultades de aprendizaje (bajas notas o diagnóstico de discapacidades de aprendizaje), y problemas emocionales asociados a la escuela (ansiedad, aislamiento, depresión). Además, el hecho de que sus familias madres mostraban desesperación por la situación de sus hijas e hijos se convirtió en la principal motivación para probar otros enfoques pedagógicos. Por su parte, las personas consultadas reportaron que no habían experimentado ningún tipo de actitud directiva por parte de las personas acompañantes de Sudbury Valley School, sino que, por el contrario, las personas acompañantes desarrollaron con ellas relaciones afectuosas y respetuosas. Igualmente, las personas entrevistadas mencionaron una amplia diversidad de actividades desarrolladas en Sudbury Valley School, como socialización, participación en proyectos artísticos y prácticos, lectura por gozo propio, participación en deportes y juegos, etc.; y un enfoque de aprendizaje informal e interdisciplinario que no permitía distinguir entre actividades académicas y no académicas: por ejemplo, al cocinar, practicar las matemáticas, leer e ir aprendiendo sobre historia, hablar sobre política y desarrollar actitudes ciudadanas críticas.

Así mismo, teniendo en cuenta que la escuela atrae a personas jóvenes que han tenido experiencias negativas en sus escuelas anteriores, este tipo de escuelas no fuerza a nadie a involucrarse en actividades académicas, pues no da ninguna clase de diploma o certificado de notas, de lo cual se podrían esperar actitudes “anti-académicas” entre sus personas egresadas. Sin embargo, 50% de las personas egresadas han obtenido un diploma universitario, mientras que 25 % se ha capacitado en formación técnica. En opinión de los investigadores, esto indica que no hay evidencia de que las personas egresadas de Sudbury Valley School experimenten algún tipo de fracaso escolar universitario. Por otra parte, ante las estrategias de estas personas para acceder a la universidad sin una transcripción de notas, 50% de las personas encuestadas relataron que asistieron a universidades públicas (community college), por lo menos, durante un semestre, con el fin de obtener la certificación respectiva y poder transferirse a otras universidades más prestigiosas; mientras que el otro 50% tomó exámenes SAT (en el contexto español, serían los exámenes de selectividad), obtuvo cartas de recomendación, y, en algunos casos, tuvo entrevistas o respondió exámenes propios de cada universidad.

De aquellas personas que habían obtenido una titulación universitaria (38 de 76 personas), seis estaban inscritos o habían terminado estudios de maestría psicología clínica, comunicaciones, relaciones internacionales, diplomacia, música y trabajo social, y dos eran estudiantes de doctorado en universidades de prestigio (uno en física teórica y otro en antropología).

En cuanto a la adaptación a los estudios universitarios/técnicos, ninguna persona reportó haber tenido problemas adaptándose a la estructura formal de los cursos, tareas o exámenes universitarios; mientras que, de las 34 personas que no siguieron estudios universitarios, sólo seis identificaron que SVS les había incapacitado para estudiar universitaria, técnica o profesionalmente. Igualmente, de acuerdo con los relatos, existió, por un lado, una fuerte correlación entre las actividades en las que participaron en SVS y sus elecciones profesionales; y, por otro, muchos consideraron que tuvieron una ventaja con relación a personas que habían sido escolarizadas convencionalmente, ya que pudieron utilizar el tiempo libre para explorar y elegir sus vocaciones.

En sus conclusiones, los autores sugieren que el capital social, cultural y educativo de sus familias pudo haber jugado un papel muy importante en procesos de desarrollo de la autoestima y el acceso a materiales y recursos culturales. Sin embargo, no existen estudios que expliquen si el tipo de educación ofrecido por escuelas como Sudbury Valley School funcionaría para familias pobres económica y culturalmente; aunque, teóricamente, no habría razón para que no lo hiciera²⁷. Otra conclusión se relaciona con las características asociadas a la alta empleabilidad, como un sentido de la responsabilidad, la habilidad de tener la iniciativa y solucionar problemas, un deseo y habilidad de aprender del trabajo, la habilidad de comunicarse efectivamente, y, sobre todo, un interés y compromiso marcados con el área/sector de empleo. Estas, arguyen los autores, “son exactamente las características que las personas egresadas creen que han adquirido/desarrollado gracias a sus experiencias en Sudbury Valley School” (Gray y Chanoff, 1986, p. 210)

En el contexto de la educación democrática en Israel, Hecht (2010) reporta una serie de características comunes a las personas egresadas de la Escuela Democrática de Hadera. Por un lado, se destaca una habilidad para iniciar procesos de crecimiento y hacer cambios en sus vidas, sin estancarse en la “zona de comodidad” (White, 2009); no se conforman con un título

²⁷ Ver Mercogliano (1998) para un análisis de la Escuela Libre de Albany, situada en un barrio trabajador en una pequeña ciudad de los Estados Unidos. Por otra parte, insisten los autores, se comparte la perspectiva de que la escolaridad obligatoria no ha sido capaz de rectificar las inequidades que resultan de la estratificación social. Para análisis más completos, ver Becker (1972), Bowles (1972) y Greer (1972).

universitario, sino que tienen el coraje de dejar lo que ya conocen y lanzarse a lo desconocido cuando hay un interés que les atrae; no temen a la autoridad, a la vez que se les hace fácil crear relaciones normales con personas adultas a su alrededor; y, finalmente, tienen un alto grado de participación en grupos que trabajan por los derechos humanos en Israel. Este último punto ha sido confirmado por un estudio más amplio (Amonon, 2007) sobre personas egresadas de escuelas democráticas israelíes y su involucramiento en alguna forma de activismo social, especialmente la no violencia y la objeción de conciencia.

3 Una Definición de Educación Democrática

“La educación democrática supone que las personas son más importantes que las instituciones.”

David Gribble

En su libro *Educación Democrática* (2010) el activista educativo Yaacov Hecht invitaba a considerar una sociedad diferente, una en la que las escuelas fueran democráticas, pero no los países:

Las reacciones defenderían que la democracia es buena cuando estás hablando de un pequeño grupo de personas, pero no funciona en países con millones de personas; la democracia encaja en las escuelas porque trabajan con asuntos de niños, pero sería irresponsable dar el derecho a personas ignorantes y poco educadas, que, acaban de llegar de naciones en desarrollo, de tomar decisiones acerca del destino de países, o incluso de temas de vida o muerte; la democracia está bien en teoría, pero ¿cómo podría un profesor y alguien que no sabe leer o escribir tener mismo derecho a expresar su voz?, ¿cómo puede ser que cualquier persona pueda convertirse en candidato a primer ministro?, ¿qué pasaría si alguien malvado o estúpido o hipócrita gana las elecciones?, ¿realmente pueden millones de ciudadanos recordar y entender todas las leyes?, ¿es cierto que cualquier persona puede entender los principios de la democracia? ¡Las leyes solamente están hechas para los intelectuales!; si todas las personas en el país eligen su propia ocupación, ¿quién estaría dispuesto a hacer el “trabajo sucio”, o el trabajo muy duro? Con un gobierno como ese, ¡el país se vendría abajo!; si todas las personas deciden dónde van a vivir o todos los periódicos pueden publicar lo que quieren, ¡se impondrá la anarquía! La democracia encaja en la escuela, donde todo es pequeño y no es peligroso. ¡Pero, en la realidad, en las vidas de las naciones, jamás funcionará!” (p. 83)

Conceptualmente, se puede afirmar que el término *Educación democrática* es un término “sombrilla”; en otras palabras, es una filosofía educativa que reúne componentes teóricos y prácticos de varias tradiciones pedagógicas como la pedagogía activa, la pedagogía viva, la pedagogía no dirigida, o la pedagogía lenta, entre otras. Sin embargo, en línea con un enfoque pragmatista, hay consenso en que la democracia se aprende mejor cuando se permite al alumnado practicarla (Klausen, 1996; Kofod, 2006; Thornberg, 2010). En palabras de Seoane (2010),

Si la educación para la democracia se entiende como un ethos, un modo de vida, entonces ha de comenzar en la propia práctica cotidiana escolar, en la propia

administración escolar, en su cotidianeidad, en la definición y resolución de sus problemas, de las actividades a emprender. Estamos en presencia de una educación actitudinal, de la formación de actitudes y de una personalidad moral y política. (p. 84)

Igualmente, en línea con el educador estadounidense John Dewey (1916), Hecht (2010) continúa dando forma a lo que él consideraba una educación democrática que,

...tendría que basarse en los derechos humanos y la sostenibilidad en varios medioambientes. Una educación democrática tendría dos componentes: por un lado, el compromiso de la sociedad con la creación de posibilidades, marcos conceptuales y recursos que puedan ayudar a cada individuo a descubrir y desarrollar su singularidad y expresarla en la comunidad dónde vive; y, por otro, el compromiso con una cultura democrática, que significa asumir una posición de activismo. La ciudadanía comprometida con la democracia debe luchar por sus derechos, los derechos de las personas a su alrededor, y de aquellos individuos y sociedades a lo largo del mundo. (p. 351)

Sin embargo, dado que vivimos en “sociedades democráticas” compuestas por ciudadanos que han estudiado en escuelas convencionales, ¿por qué es necesaria una educación “democrática”? Existen varias razones para esto; por ejemplo, como preparación para una ciudadanía democrática en la sociedad ampliada (Delval y Lomelí, 2013), ya que “no se nace demócrata, se forma” (Meza, 2013); como ámbito de interacción respetuosa y convivencia con la diversidad humana en nuestras heterogéneas sociedades (Hess, 2004; Honneth, 2013; Nussbaum, 2010; Seashore, 2003; Seoane, 2010); y como laboratorio de capital social y cultural en una sociedad cambiante (Seashore, 2003). En otras palabras, como sugiere Meza (2013), las escuelas, como “comunidades en miniatura” que representan la diversidad social y ricas oportunidades para la resolución no violenta de conflictos, son ámbitos muy privilegiados para fomentar la práctica democrática, dado que niños y niñas adquieren muchas capacidades y aprendizajes sobre sí mismos y sus comunidades, y se relacionan con personas mayores y menores en un sinnúmero de actividades.

Según IDEC (2016), existe una incoherencia entre las políticas educativas y percepciones sociales extendidas, ya que, si se repite constantemente que vivimos en sociedades democráticas, no se explica la ausencia de mecanismos y prácticas democráticas en espacios escolares. Como sugiere Biesta (2007), existe una paradoja que considera adecuado enseñar sobre democracia en contextos no democráticos, puesto que la escuela convencional hegemónica a nivel mundial tiende a preservar las desiguales relaciones sociales existentes (Carnoy, 1974). En cualquier caso, como menciona Apple (2013), de lo que se habla es de la clase de sociedad que se desea, un proyecto que va más allá de “la

producción eficaz de puntajes para las problemáticas evaluaciones estandarizadas de logros” (Au, 2009).

Por otra parte, Apple y Beane (1995) han señalado que existen diferentes significados de democracia, que, a su vez, encajan en distintos proyectos de escuela. Además, la democracia es un concepto práctico que requiere que se examine su ejercicio constantemente. Por su parte, la Comisión Europea (2012), a través del Programa de Educación en Ciudadanía y Derechos Humanos, ha defendido que es crucial que las personas jóvenes en escuelas y universidades sean participantes activos en las decisiones que afectan su aprendizaje y en la toma de decisiones diarias que les afectan. Ese es un mensaje que ha calado por décadas en los países nórdicos, donde las asociaciones de estudiantes son muy activas y tienen un rol muy serio en la confección de reformas y leyes educativas²⁸.

Para Miller (1999) y Korkmaz y Erden (2014), parece claro que las personas defensoras de la idea de las escuelas democráticas son también defensoras de ideales democráticos radicales, que se manifiestan en la participación de todos y todas en la gestión de la escuela, un currículo flexible, responsabilidad estudiantil, e individualización de acuerdo con las necesidades de quienes aprenden. Desde estas opiniones, es posible señalar que, conceptualmente, la educación democrática de la que hablamos está fundamentada en una perspectiva de la *democracia participativa* (Louis, 2004; Seashore, 2003), que acentúa la relevancia de mantener un diálogo constante entre las personas miembros de la comunidad, valora la diversidad local, asume una perspectiva experiencial de los procesos democráticos, y permite a las personas participantes del proceso de aprendizaje determinar los objetivos del mismo.

Así mismo, Kurth-Schai y Green (2008) defienden un enfoque pedagógico realmente democrático que intente alcanzar una *democracia profunda*, que garantice la participación total en todos los aspectos de la vida cívica y social. Desde esta visión, los esfuerzos pedagógicos van más allá de la enseñanza de valores democráticos y contenidos dominantes de origen institucional, mientras que establece situaciones y mecanismos para el involucramiento cívico colectivo de la juventud con el fin de fomentar la transformación social. Desde esta perspectiva, se considera que las escuelas son “esferas públicas democráticas” (Giroux, 1988; Moos, 2006a, 2006b) que deben facilitar el empoderamiento de las comunidades y sus miembros.

²⁸ Como se mencionó anteriormente, por ejemplo, 12 de los antiguos miembros de la asociación de estudiantes más importante de Noruega están en el parlamento (Hannam, 2017). Para otros (Gribble, 2004), se necesita una educación en la que el estudiantado y el equipo docente tengan los mismos derechos, hagan parte de comités elegibles y del parlamento escolar, en donde reine el orden sin competencias por ostentar cargos de poder.

En este sentido, el movimiento mundial por la educación democrática defiende una perspectiva históricamente surgida de posturas anarquistas, libertarias e incluso de poblaciones aborígenes en diversos lugares del mundo, es decir, la *democracia directa* o *Asamblearia*, relacionada con la autonomía individual, la participación de grupos marginales, la ayuda mutua, la acción sociopolítica, la gestión descentralizada y las relaciones no jerárquicas (Todd, 2012).

3.1 Los Objetivos de la Educación Democrática

Como parte de sus objetivos globales, las escuelas agrupadas alrededor de IDEC (2016) comparten una visión de empoderamiento de las personas jóvenes que se oriente hacia la responsabilidad propia y la participación en las decisiones que les incumbe de manera informada, libre y autónoma en sus escuelas y comunidades. En ese sentido, es deseable que se organicen las condiciones para que se expresen, luchen por temas que les importen, solucionen los problemas del grupo, respeten las opiniones de los demás, y contribuyan al desarrollo comunitario. En ese marco, el aprendizaje académico, social y emocional se produce armoniosamente, a través de pedagogías cooperativas y relaciones afectivas significativas.

Para el activista israelí Hecht (2010), son dos los objetivos de esta filosofía educativa. El primero, promover la independencia de las personas, lo que incluye la capacidad de aprender autónomamente como factor clave en el desempeño laboral y profesional. En la Escuela Democrática de Hadera, este objetivo se traduce en esfuerzos por “apoyar a que el estudiantado cree y adquiera las herramientas que les ayudará a alcanzar sus objetivos”. (p. 43), en línea con perspectivas que subrayan la capacidad de autoeducación de los seres humanos (McDonald, 2017). Por su parte, el segundo objetivo se orienta hacia la educación por el respeto humano y la dignidad, que tiene lugar en tres esferas: la de *mis* y *nuestros* derechos humanos, la de los derechos del *otro* o *diferente*, y, finalmente, los derechos de toda la humanidad y la naturaleza. Esto se hace posible a partir de la premisa de que, si se vive un ambiente que respeta y protege los derechos, el individuo sabrá proteger los derechos humanos propios y de las demás personas y el entorno (Hecht, 2012; Kohlberg, 1985).

Así mismo, se consideran objetivos primordiales desarrollar proyectos educativos que busquen disminuir las desigualdades sociales (Meza, 2013), promuevan capacidades y habilidades en cuanto a la toma de decisiones morales (Chanoff, 1981); otorgue a niños y niñas los mismos derechos y responsabilidades que a las personas adultas con el fin de facilitar oportunidades para que observen, aprendan y participen en procesos democráticos diariamente (Feldman, 2001); propendan por el autogobierno a partir de principios como la igualdad, la justicia y la imparcialidad (Hope, 2012); desarrollen espacios y dinámicas que promuevan el respeto propio y actitudes de mutualidad colectiva (Worsfold, 1997); y, por último, apoye procesos de aprendizaje, no sólo académico sino también

emocional, a partir de una autoestima sólida, un espíritu creativo y cooperativo, y una mentalidad flexible con conciencia clara de las propias potencialidades (Gribble, 2004).

En resumen, la educación democrática se ocupa, no tanto de “formar futuros ciudadanos responsables”, sino de promover espacios y dinámicas en los que el respeto y la dignidad sean mutuos, independientemente de la edad de las personas, con la finalidad de que internalicen valores morales como la libertad de elección en sus vocaciones, la honestidad, y la imparcialidad (Arnstine, 1995; Heslep, 1989; Worsfold, 1997). En otras palabras, los esfuerzos de la educación democrática consideran que, a través de la confianza en niños y niñas, la práctica pedagógica debe empoderar a las personas para que se desarrollen, no sólo como seres responsables, autónomos y críticos (Moos, 2004), sino también felices y satisfechos, lejos de la pasividad, el individualismo y el consumismo que propende el capitalismo liberal (Criado, 2009; Huang, 2014).

3.2 Las Características de la Educación Democrática

“Aprender sobre democracia en la escuela convencional es como leer un folleto de vacaciones en la prisión.” (Derry Hannam)

Una revisión a fondo de la literatura sobre espacios pedagógicos libres y democráticos evidenciará que cada escuela explica su enfoque educativo desde su propia perspectiva particular (Korkmaz y Erden, 2014); sin embargo, parece claro que las escuelas democráticas son aquellas experiencias que viven una cultura escolar colaborativa (Roberts, 2016) enfocada en la promoción de la participación crítica y responsable de todos sus participantes en la gestión del espacio escolar y el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Por su parte, García (2005) sugiere que estas escuelas buscan, por un lado, *educar en democracia*, a través de espacios y prácticas de participación y responsabilidad; y, por otro lado, *educar para la democracia*, por medio del análisis de situaciones locales y globales que merecen atención ciudadana con la finalidad de trascender el espacio y el tiempo escolar para convertirse en un taller práctico de convivencia y cohesión social.

En términos generales, una definición contemporánea ampliamente aceptada se forja a partir de dos ejes: por un lado, envuelto en un clima de transparencia y claridad, la *participación equitativa de niñas y niños y personas adultas en la gestión del espacio escolar* (por ejemplo, la definición de reglas, la propuesta de proyectos de aprendizaje, la resolución de conflictos, e, incluso, la gestión del presupuesto), en la que ambos grupos tienen iguales derechos e igual poder bajo la premisa “una voz un voto” (Feldman, 2001; Neill, 1960); y, por otro lado, el

aprendizaje autodirigido, o *aprendizaje pluralista* (Hecht, 2016a), basado en los intereses y necesidades de niños y niñas²⁹ y que les considera agentes del propio desarrollo. Para Moos (2004), estas dos características resultan en un estudiantado más participativo y responsable, no sólo con relación al propio proceso de aprendizaje, sino, también, respecto de la propia comunidad. Además, se ha sugerido que un tercer componente es la *mezcla de edades*, el “instrumento secreto” de la educación democrática (Greenberg, 1992b), que se relaciona estrechamente con el *juego libre* y la *metodología de movimiento libre* como estrategias para el desarrollo infantil pleno. Esta sección se dedicará a analizar a fondo algunas características de la educación democrática que esta investigación doctoral considera fundamentales: el aprendizaje autodirigido, la participación democrática, la mezcla de edades, el juego libre, y la metodología del movimiento libre.

3.2.1 El Aprendizaje Autodirigido.

“El aprendizaje es la actividad humana que requiere la mínima manipulación ajena; no es el resultado de la instrucción, sino el resultado de la libre participación en un ambiente lleno de significado.” (Iván Illich)

El aprendizaje autodirigido ha sido asociado al concepto de *bildung*, como “la educación a partir de la propia voluntad y la experiencia personal” (Quiceno Castrillón, 2003, p. 215), que toma en cuenta las diferencias naturales en términos de “habilidades, intereses, temperamentos, recepción y proceso de información, estilos comunicativos y niveles de desarrollo emocional, cognitivo y social” de cada persona. (Fahey, 2008, p. 27). Aunque existen pocos ejemplos de escuelas convencionales basadas en el aprendizaje autodirigido, Carbonell (2015) menciona el caso de la Escuela de la Nueva Cultura la Cecilia (Santa Fe, Argentina), de titularidad concertada que propone talleres autogestionados, donde se habla de “los tres derechos del aprender: derecho a aprender a su tiempo, el derecho a aprender lo que se quiere aprender, y el derecho a no aprender lo que no se quiere aprender” (p. 106).

Esta perspectiva autodirigida se sintoniza con las observaciones sobre los procesos de aprendizaje infantil propuestas por John Holt (1964) quien, después de largas observaciones del juego y actividades autónomas de niños y niñas, arguyó que no eligen aprender cosas para el futuro, sino que lo hacen a través de la observación, la imitación y la experimentación en tiempo real (por ejemplo, caminar, hablar, leer, etc.); aprenden de la totalidad a la suma de las partes,

²⁹ Para considerar ejemplos de la aplicación de estas perspectivas, ver Beane y Apple (1999), Criado (2009), Engel (2008), Korkmaz y Erden (2014), y EUDEC (2015)

no de las partes hacia lo total³⁰; aprenden a través de errores, pero no necesariamente cuando tales errores son señalados por personas adultas, sino dándose cuenta de ellos y corrigiéndolos por sí mismos; aprenden mejor cuando observan a pares, que cuando una persona adulta les dirige; hace uso del juego imaginativo para aprender sobre actividades que aún son incapaces de llevar a cabo en realidad (por ejemplo, el juego simbólico que imita acciones adultas); y, finalmente, dan sentido al mundo por medio de la creación de modelos mentales que les ayudan a asimilar nueva información.

En este sentido, Chris Mercogliano (1998), acompañante de la Escuela Libre de Albany, comenta que aprendió del experto sobre desarrollo infantil Joseph Chilton Pierce, y corroboró a través de sus años de práctica, que niñas y niños están “programados” para aprender, lo que implica que debe haber un proceso de reflexión respecto a cómo la escolaridad obligatoria mantiene a niñas y niños alejados del aprendizaje, en vez de comprender cómo aprenden. Desde esta visión, cualquier aprendizaje es el “despliegue del potencial interno de quien aprende”, lo que, en la opinión de este autor, se relaciona con el significado original de la palabra *educación* como derivada de la palabra latina *educare*, que significa “guiar”. A continuación, se considerarán algunos componentes que hacen necesario tener en cuenta la necesidad de adoptar enfoques centrados en el estudiantado.

1.6.2.1.1 Incertidumbre y complejidad

Con base en la *teoría de la autodeterminación* (Boles, 2017), se propone que cada persona tiene tres necesidades básicas: la autonomía (tener control sobre las acciones propias), la competencia (consolidar una disciplina interna de acción), y las relaciones (conectar positivamente con otras personas). Cuando se garantizan estas tres necesidades, el aprendizaje surge de la *motivación intrínseca*³¹, que tiene connotaciones importantes en el desarrollo cognitivo³², sin tener que apelar a motivaciones externas, como premios, chantajes, o castigos. Igualmente, se ha relacionado la motivación intrínseca con el desarrollo del *locus de control interno*³³, que condiciona las expectativas que influyen la conducta y actitudes de quienes aprenden. En otras palabras, como lo sugieren Lefcourt (1976) y Phares (1976), cuando la

³⁰ En este punto, se entiende que el contexto es lo que da sentido al aprendizaje, y que la fragmentación del conocimiento no promueve una implicación holística de la persona que aprende.

³¹ La *motivación intrínseca* se relaciona con la participación en una actividad por el placer mismo de hacerla, sin recompensa evidente. Para mayor información, ver Deci, 1975.

³² Para una discusión sobre tales connotaciones, ver Alexander y Murphy (1998) y Schunk (2012)

³³ El *Locus de control interno* es la percepción de control sobre los aspectos más importantes de la vida propia (Schunk y Zimmerman, 2006), y se posiciona en oposición al *locus de control externo*, una sensación de desempoderamiento frente a las condiciones que afectan la vida propia y que se ha identificado en casos de “fracaso escolar”.

persona que aprende estima que controla sus propios procesos de aprendizaje, tiende a enfocarse y ser más consistente en sus esfuerzos, lo que se traduce en *aprendizaje significativo* (Ausubel, 1963) surgido de experiencias relevantes para ellos, incluyendo sus cogniciones y emociones. De allí, se sugiere que, “en este momento histórico, no importa tanto lo que sabes, sino lo que sabes hacer con lo que sabes” (Sanmartín, 2015).

Otro concepto relacionado con el autodidactismo es el *flujo* (en inglés, “Flow”), desarrollado por el psicólogo húngaro Csikszentmihalyi (1990, 1993, 2002), que se refiere al involucramiento profundo del estudiantado en su experiencia de aprendizaje por el propio placer de llevarla a cabo, hasta tal grado que pierde conciencia del tiempo investido. Episodios similares fueron descritos por Montessori (1946), con relación a estados de concentración profunda de sus estudiantes. Así mismo, se ha relacionado el concepto de *flujo* con el desarrollo de *capacidades*³⁴, como atributos holísticos para utilizar las habilidades propias en situaciones nuevas a través de la aplicación de valores apropiados, el trabajo colectivo, y el aprendizaje reflexivo³⁵. Este último concepto es muy similar a *aprender a aprender*, que está estrechamente relacionado con el desarrollo de capacidades de adaptación al cambio constante. En palabras de Fahey (2008), lo que se busca es fortalecer,

...las habilidades básicas del aprendizaje mismo, las habilidades para definir una pregunta, para identificar la información necesaria para responder la pregunta, localizar dónde y cómo acceder a la información necesaria, analizar la información de acuerdo con las exigencias de la pregunta, sintetizar la información con el conocimiento anterior para crear nuevo conocimiento para responder la pregunta, y generalizar el nuevo conocimiento y el proceso mismo a lo largo de otras preguntas. (p. 28)

De esta forma, cuando se promueve una visión del aprendizaje diferenciado, en la que cada persona puede desarrollarse cognitivamente en los ámbitos que le interesan, se diseñan *ambientes preparados* para que las personas jóvenes (o adultas) puedan encontrar las actividades que les satisfagan. En este proceso, la educación democrática cree en la importancia de que niñas y niños se hagan preguntas como,

³⁴ Según Blaschke (2012), “*capacidad* es la extensión de la propia *competencia*, que permite que quien aprende identifique sus estilos de aprendizaje preferidos y se pueda adaptar a nuevas situaciones de aprendizaje.” (p. 5). Por su parte Nussbaum (2011) sugiere que la libertad para alcanzar el bienestar tiene una importancia moral esencial, y que tal libertad para el bienestar se debe entender en función de las capacidades de las personas, o sea, sus oportunidades reales de hacer y ser lo que consideran valioso. Para otras interpretaciones de *capacidades*, ver Hase y Tay (2004), Phelps y Hase (2002) y Stephenson (1994).

³⁵ Para una discusión detallada sobre el *aprendizaje reflexivo*, ver Gardner, Hase, Gardner, Dunn y Carryer (2008) y Hase y Kenyon (2007).

¿Qué quiero hacer? ¿cómo me gustaría hacerlo? ¿cuándo? ¿con quién?... (...) el niño adquiere, a través de estas oportunidades, la habilidad de elegir, de decidir, y de dar una expresión práctica a sus ideas. Cuando la edad cambia, también cambian las áreas de interés y los objetivos que les alimentan, pero su habilidad de ser una persona auto-impulsada le acompañará en su vida adulta. (Hecht, 2010, p. 143)

La posibilidad de hacerse tales preguntas y tomar decisiones propias fomentan la *autorregulación*³⁶ infantil y juvenil con relación a su educación, actividades relacionadas y su efecto en el contexto social y natural. Para que estas preguntas puedan surgir, espacios pedagógicos libres y democráticos facilitan las condiciones para que cada persona organice y se responsabilice *reflexivamente*³⁷ de su propio “currículum”, ya sea basado en actividades académicas o vocacionales, haciendo obsoletas las evaluaciones o juicios de valor estandarizados externos. Similarmente, tomando en consideración el acceso actual a la información, se busca apoyar la individualidad propia de cada ser humano, expresada en sus potencialidades e intereses únicos (Holt, 1976, 1989), partiendo de la premisa de que,

Cada ser humano, cada uno de nosotros, cada uno de nuestros hijos e hijas, es un genio creativo si se le concede el tiempo y la confianza necesarias para desarrollar sus capacidades propias y exclusivas, a partir de los cuales desarrollar las destrezas y habilidades que le permitan sobrevivir en la sociedad adulta. (Herrero y Fuentes, 2004e, p. 23)

Así mismo, la organización del tiempo está pensada para que el alumnado pueda relejarse, hacerse sus propias preguntas, y entender *sus ritmos internos*³⁸. Esta visión del tiempo hace que niñas y niños se enfrenten a “la tarea más difícil de todo ser humano” en su camino al desarrollo de la personalidad (Wild y Wild, 2002, p. 18), es decir, decidir qué hacer en un ambiente que les ofrece seguridad emocional y proporciona límites necesarios³⁹.

En ese sentido, en línea con la filosofía de la *educación lenta*, se entiende que las horas no marcan las actividades, sino que son “las necesidades, deseos e intereses de los niños y de las

³⁶ Según Zimmerman (2000), la *autorregulación* exige la elección de la persona que aprende y la existencia de opciones disponibles. Para un análisis extenso del concepto de *autorregulación*, ver Lucas y Claxton (2014) y Reich (1933).

³⁷ La *responsabilidad reflexiva* se relaciona con la voluntad de entender y dar sentido a los propios procesos educativos (Ver Maturana, 2015)

³⁸ Ver Poutiatine y Veeder (2011) para un análisis de los efectos de la flexibilización del tiempo en el bienestar emocional y el desempeño académico del estudiantado.

³⁹ El asunto de los límites en Ojo de Agua será analizado en detalle en el apartado 6.2.3 (Autogobierno o Participación Democrática).

niñas.” (García, 2005, p. 31). En este sentido, la *educación lenta* ha alimentado otras perspectivas con relación al quehacer pedagógico. Para ello, Domenech (2009) ha sugerido quince principios que deben guiar una educación más respetuosa hacia las y los aprendices: primero, el aprendizaje es una actividad lenta; segundo, las actividades de aprendizaje deben definir el tiempo necesario; tercero, menos es más; cuarto, el aprendizaje es un proceso cualitativo; quinto, no es posible la fragmentación disciplinaria del conocimiento, ya que todo está interrelacionado; sexto, se debe garantizar la sostenibilidad de cualquier proceso de aprendizaje; séptimo, cada persona necesita su propio ritmo de aprendizaje; octavo, cada aprendizaje tiene su propio momento; noveno, es necesario identificar las prioridades (con base en las necesidades propias), antes que decidir qué aprender; décimo, no es deseable reglamentar los tiempos de aprendizaje; undécimo, niñas y niños deben tener tanto tiempo para jugar como sea posible; duodécimo, hay que reconsiderar el tiempo en las relaciones entre niñas y niños y personas adultas; trigésimo, las personas docentes deben redefinir sus propios tiempos; cuadragésimo, la escuela debe respetar los tiempos infantiles; y quincuagésimo, la educación lenta hace parte de una nueva mirada pedagógica, más respetuosa con la individualidad humana. Similarmente, Ritscher (2013) ha sugerido el concepto de *escuela serena*, respetuosa a los ritmos infantiles de aprendizaje, que propende por “la riqueza e intensidad de los momentos, relaciones y experiencias que se van tejiendo en el día a día, con el propósito de superar la ansiedad de la ‘productividad’” (Carbonell, 2015, p. 156).

1.6.2.1.2 La Teoría del Aprendizaje Pluralista

En el contexto de la educación democrática en Israel, Hecht (2010) ha propuesto el concepto de *aprendizaje pluralista*, que reconoce la singularidad de cada persona y su derecho a expresarla a través de su perfil de aprendizaje único. En este sentido, la Escuela Democrática de Hadera propone cinco opciones de aprendizaje pluralista (Hecht, 2012, p. 45):

- La elección de una asignatura del currículo de la escuela que son ofrecidas por el equipo docente o solicitadas por el estudiantado – cada hora hay doce opciones a elegir;
- Centros de aprendizaje – arte, lenguas, música, informática, ciencia y biblioteca – que chicas y chicos pueden utilizar sin reservar;
- Acuerdos personales, que puede desembocar en lecciones individuales o grupales de asignaturas que no se ofrecen en el currículo escolar;

- Recursos que ofrecen comunidades alrededor de la escuela (pasantías prácticas con profesionales pertenecientes a las más variadas disciplinas: veterinarios, artistas, documentalistas, doctores, etc.); y, finalmente,
- Estudio en talleres que cualquier persona en la escuela puede anunciar en el tablón.

Desde la perspectiva del aprendizaje pluralista, se ha sugerido que existen cuatro criterios a nivel de la escuela: la capacidad de cambio de la escuela, la toma en consideración de todas las voces para el crecimiento colectivo, la disminución de la violencia, y el surgimiento de grupos y asociaciones espontáneas para la organización de actividades. El resultado de estos criterios es una cultura democrática, que fomenta el despliegue de la singularidad individual y el fomento de la colaboración colectiva.

En este sentido, el *aprendizaje pluralista* está compuesto por el *área de fortaleza* y el *área de crecimiento*. Mientras la primera son aquellas áreas en las que la persona sobresale con relación a las demás, las segundas son campos que causan en el aprendiz la sensación de atracción y curiosidad. Por otra parte, en el *área de crecimiento*, equivocarse no causa retirarse ni abandonar la actividad, sino que representa el reto de una nueva experiencia, ya que surge de la motivación intrínseca de la persona y se consolida como campo de desarrollo de la *inteligencia emocional*, relacionada con el autoconocimiento, autocontrol, conciencia social, y gestión de las relaciones.

1.6.2.1.3 Condiciones para el Aprendizaje Autodirigido

Según Gray (2016a), para desarrollar las destrezas y habilidades personales, únicas a cada individuo, se hace necesario que existan seis condiciones:

- 1) La creencia de que la educación es responsabilidad propia de niñas y niños; ya que, cuando ellas y los son conscientes de esto, se involucran activamente en sus propios procesos de aprendizaje;
- 2) Oportunidades y tiempo ilimitados para jugar y explorar (Moravec, 2016) y seguir sus propios intereses, lo que se ha conocido como *desarrollar una pasión* (Greenberg, 2005; Hecht, 2016b);
- 3) Oportunidades para jugar con herramientas culturales, por ejemplo, libros, ordenadores o acceso a Internet;
- 4) Acceso a una diversidad de personas adultas afectuosas, que facilitan en vez de juzgar;

- 5) Libertad para interactuar con niñas y niños de diversas edades con el fin de promover oportunidades de desarrollo de la empatía y aprendizaje dentro de la *zona de desarrollo próximo*; y, finalmente,
- 6) Una comunidad democrática moral y estable, que promueva la participación de todas las personas involucradas en la toma de decisiones y establecimiento de normas, considere las ideas de niñas y niños seriamente, y promueva la adopción de responsabilidades sociales e individuales al propio ritmo.

En ese sentido, Hase y Kenyon (2007) han sugerido que la facilitación provista por las personas adultas se circunscribe a apoyar la asunción de control del proceso de aprendizaje por parte de las personas jóvenes; el reconocimiento de la necesidad de diversos enfoques para la adquisición de conocimientos y habilidades; la identificación de actividades y procesos de aprendizaje por parte quien aprende; el uso de herramientas de investigación-acción como meta-metodologías de la experiencia de aprendizaje; el involucramiento de quienes aprenden en el diseño de evaluación, autodiagnóstico y aplicación del conocimiento en contextos reales; y, finalmente, la creación de espacios de asesoría a necesidades individuales de aprendizaje.

Para concluir, Ashton y Newman (2006) sugieren que estas acciones cuestionarían el papel protagonista del experto⁴⁰, y ayudarían a disminuir la sensación de amenaza que siente parte del estudiantado, lo que se ha asociado con actitudes positivas hacia nuevos aprendizajes. En este contexto, toma más sentido que nunca la frase de Mercogliano (1998) que sugiere que “el miedo y el aprendizaje son malos compañeros de baile” (p. 67).

1.6.2.1.4 Aburrimiento y Shock de Libertad

En este contexto, en el que el estudiantado es responsable por su uso del tiempo y sus procesos de aprendizaje, emergen dos situaciones particulares. Por un lado, un *aburrimiento profundo*⁴¹ que, como lo recoge Mantell, Michalak y Joung (2003) con base a narrativas de personas egresadas de espacios pedagógicos libres y democráticos, juega un papel detonante en la identificación de actividades significativas para cada persona; y, por el otro, un *shock de libertad*, también conocido como la *paradoja de la elección* (Schwartz, 2004), se supone que, a mayor posibilidad de elección, mayor frustración emerge del proceso mismo de elegir. Éste último, según los autores, se hace particularmente evidente en niñas y niños que han sido

⁴⁰ Para discusiones sobre la transición entre persona “experta” y “facilitadora”, ver Burke (2013), Freire (2004) y Sancristán (2013)

⁴¹ Greenberg (2005) sugiere que el aburrimiento es una etapa de “transición saludable entre estar constantemente asaltado por estímulos externos y lograr un punto en el que eres capaz de dirigir tu propia vida interna.” (p. 18-9)

condicionados por contextos excesivamente directivos y no alcanzan a entender sus propias motivaciones e intereses⁴².

De esta forma, practicantes de la educación democrática⁴³ señalan que tal paradoja se soluciona por sí misma, en virtud del efecto terapéutico del *ambiente preparado*, creando un horario de aprendizaje balanceado para cada persona, basado en sus intereses genuinos; aunque, en otros casos, se hace necesario el seguimiento adulto y la colaboración con la familia. Una vez se supera el *aburrimiento* y el *shock de libertad*, la persona puede iniciar un proceso de construcción de su propio currículo individualizado. Para Hecht (2010), “el hecho de tener que escoger entre varias posibilidades poco a poco despierta las facultades, afina los sentidos, permite juzgar la situación; en fin, crea y amplifica la conciencia personal y una mayor conciencia significa mayor responsabilidad” (p. 364).

En otras palabras, esta perspectiva promueve una visión del aprendizaje como un proceso activo y práctico, que surge desde adentro de la persona hacia afuera, en sintonía con la premisa de que los intereses del alumnado se fundamentan estructuralmente en el cerebro (Rodríguez, 2001; Spitzer, 2002) con base en necesidades personales, como la curiosidad, el impulso lúdico y la sociabilidad⁴⁴. Estos impulsos hacen posible que, en un ambiente preparado y con personas adultas no directivas, niñas y niños se puedan responsabilizar de sus procesos de aprendizaje. De hecho, los experimentos del psicólogo Robert Epstein (2007) corroboran estas teorías cuando sugiere que niñas y niños, entre 12 y 14 años, son tan competentes como las personas adultas, dado que el autodidactismo no se limita únicamente a caminar y hablar, sino que, cuando las personas jóvenes asumen responsabilidades y control de sus procesos (Beck, 2000; Brater, 1999; Hernández et al., 2009), se desarrollan mucho más rápido que los niños que están constantemente guiados y controlados⁴⁵. Desde esta perspectiva,

⁴² Según Hecht (2010), “los niños que han *nacido* en la escuela democrática no viven el shock de la libertad ni el ansia de logro, sino que rápidamente conectan con lo que les interesa y actúan. Así, niños jóvenes mostrarán una variedad de intereses en interacción social, en juego independiente o en un campo de aprendizaje; y estarán ocupados todo el día, sin momentos para aburrirse, y experimentando un proceso diario de flujo y progreso. Por su parte, chicos y chicas mayores rápidamente encuentran sus áreas de interés y entran en un proceso de aprendizaje a largo plazo.” (p. 154)

⁴³ Para más ejemplos de situaciones en las que el aburrimiento desemboca en la identificación de actividades de aprendizaje autodirigido, ver Hecht (2010), Herrero y Fuentes (2010b) y Wild (2006).

⁴⁴ En este sentido, el biólogo Koestler (2003) ha sugerido que tenemos un “impulso de exploración”, tan esencial como los instintos de alimentación y supervivencia, que permite aprender sin instrucción.

⁴⁵ Para Craft (2001, 2008) y Schulz y Bonawitz (2007) señalan que la directividad instructiva interfiere con la exploración infantil, la socialización juvenil y el desarrollo del pensamiento creativo.

La educación no es un conjunto de habilidades y contenidos preenvasados y fuera de contexto, sino que es un proceso abierto activo de exploración y descubrimiento, en el que niñas y niños son capaces de dirigirse y no requieren ninguna motivación extrínseca, y, a menudo, poca enseñanza. (Mercogliano, 2012)

1.6.2.1.5 Talleres y Proyectos.

En la mayoría de espacios pedagógicos libres y democráticos, no hay lecciones impuestas por el equipo docente o las familias, sino que depende de la identificación personal de las propias necesidades e intereses únicos, y la subsecuente petición de talleres o clases personalizadas, lo que se ha conocido como *aprendizaje iniciado por el estudiantado* (Collins, 2006). Algunas veces, las asesorías son individuales, mientras que en otros se organizan talleres colectivos, pero la constante es una *perspectiva pedagógica activa* hacia los procesos de aprendizaje. En pocas palabras, los principios de la *educación activa* pueden resumirse como la aceptación incondicional de la individualidad del niñas y niños; el acceso libre a los materiales; un énfasis en lo emocional para después ocuparse de lo académico; la inclusión de procesos de “desaprendizaje” por parte de los adultos; confianza y respeto hacia niñas y niños, y abandono de juicios de valor; ambientes preparados de acuerdo a la etapa de desarrollo de niñas y niños; establecimiento afectivo de límites funcionales; aceptación del “caos infantil” que surge de procesos de identificación y gestión de las propias emociones; mezcla de edades, con el objetivo de promover la solidaridad y el aprendizaje colectivo. (La Semilla Violeta, 2016)

A este proceso colectivo de exploración del conocimiento y habilidades se ha llamado *fertilización cruzada* (Herrero y Fuentes, 2003b), es decir, a partir de una concepción de *currículo abierto*, se comienza a construir conocimiento socialmente con base en los intereses y necesidades del alumnado que está mezclado en grupos de interés. Así mismo, se trata de un ejercicio de *participación intencionada* (Rogoff, Matusov y White, 1996), o sea, un proceso de aprendizaje que sucede cuando “niñas y niños observan y escuchan con una iniciativa y concentración intencionadas, y se espera su participación cuando estén listos para ayudar en las tareas compartidas.” (Rogoff, 2003, p. 176)

En el acompañamiento de talleres, la persona adulta adopta perspectivas de *enseñanza exploradora* (Rowland, 1984; Vygotsky, 1988) y *enseñanza dialógica* (Flecha, 1997; Not, 1987), en las que abandona un papel directivo y se convierte en “asistente de investigación”, permitiendo que niñas y niños organicen las actividades de aprendizaje, se equivoquen y aprendan a través de la autoevaluación. Aunque las familias pueden ofrecer talleres que les

interese⁴⁶, siempre se considera cuál es la motivación, ya que se desea que niñas y niños puedan decidir lo que quieren hacer.

Desde una perspectiva teórica, el enfoque del aprendizaje autodirigido adopta, a través del *trabajo por proyectos*⁴⁷, una perspectiva de *aprendizaje situado*, definido como aquel sucede en un contexto, enmarcado por la participación en una práctica social, en el que quien aprende juega un papel fundamental en aquello que aprende (Cobb y Bowers, 1999), con el objetivo de promover la transdisciplinariedad y la interrelación de saberes. Igualmente, cuando se abandona la competencia emergida por las notas o el estrés de las evaluaciones, Wild y Wild (2002) sugieren que estamos ante un nuevo fenómeno en el que “el niño quiere superarse a sí mismo, quiere crecer, aprender más, poder hacer más cosas, independizarse, pero también cooperar” (p. 70).

Así mismo, la perspectiva del aprendizaje autodirigido promueve el *aprendizaje cooperativo*, que, según Marshall (2008) cuenta con cinco elementos esenciales: (a) interdependencia positiva, a través de la enseñanza entre pares o la exploración conjunta; (b) la interacción presencial, que permite el establecimiento de relaciones sociales estrechas; (c) responsabilidad individual y grupal en relación a los objetivos establecidos; (d) habilidades interpersonales y grupales, en relación a las diversas habilidades sociales presentes, como liderazgo, gestión de conflictos, comunicación, construcción de confianza, y toma de decisiones; y, (e) análisis grupal, asociado con la habilidad de discutir el progreso del proyecto, la eficiencia en el desempeño de tareas, y la toma de decisión en relación a comportamientos que aportan o no al grupo.

Justamente, se ha asociado el *aprendizaje cooperativo* con el desarrollo de la iniciativa y la creatividad infantil y juvenil, a través de la discusión, el debate, los juegos de rol, el trabajo en grupo, la improvisación y el teatro, entre otras metodologías. Al mismo tiempo, los grupos de aprendizaje surgen del interés y necesidades de chicas y chicos, sin importar su edad, al estilo de la escuela unitaria en espacios rurales (Carbonell, 2015). Esa libertad de asociación entre edades promueve una diversidad de interacción que potencia el desarrollo pleno, la apertura

⁴⁶ En este sentido, se asume la importancia de las experiencias y el conocimiento que puedan ofrecer las personas adultas como miembros de la comunidad escolar. Ver Delval y Lomelí (2013) sobre otras características de involucramiento familiar y comunitario.

⁴⁷ Para Feito (2009), el trabajo por proyectos es particularmente útil a la hora de cambiar la tradición de compartimentalización del conocimiento en las asignaturas escolares e involucrar a la comunidad en el actuar escolar. En este sentido, tal y como sugiere Oblin (2014), los objetivos de los proyectos escolares emergen de un “trabajo en conjunto” con la comunidad escolar, permitiendo la confrontación de puntos de vista, la redefinición de las finalidades, y el cuestionamiento del conocimiento hegemónico.

hacia distintas formas de pensamiento, y aprendizajes infantiles significativos motivados por conversaciones informales o trabajo en proyectos⁴⁸.

1.6.2.1.6 Retos del Aprendizaje Autodirigido.

Como sugiere De Horna (2017), uno de los principales retos del autodidactismo es la percepción dominante de que, si se permite a personas jóvenes elegir qué, cómo y cuándo aprender, el aprendizaje no sucede. Sin embargo, el proceso con chicas y chicos que han sido escolarizados demuestra que se necesita trabajo emocional y cognitivo que permita el autoconocimiento; ya que, como puntualiza Holt (1991), no es una tarea fácil la de descubrir los intereses propios cuando hemos estado esforzándonos por satisfacer las prioridades de otras personas durante toda nuestra vida escolar.

Por otra parte, Gray (2017) ha identificado otros temas que necesitan mayor investigación y se relacionan con las condiciones ambientales que optimizan el autodidactismo y, específicamente, con las estrategias a través de las cuales las personas que aprenden autónomamente desarrollan habilidades numéricas o de lectura; la comprensión de si la opción autodidacta sería exitosa, provechosa o necesaria para la mayoría de las personas; y, finalmente, las consecuencias psicológicas a largo plazo de una mayor libertad infantil, particularmente, los efectos sobre la personalidad de la asunción de responsabilidad y libertad para dirigir la propia educación.

Finalmente, Koritz (2017) señala que no existe un “método autodidacta” infalible para todas las condiciones que podría, eventualmente, ofrecer una cierta *validación*; sino que depende de una serie de factores, como un *ambiente preparado*, personas acompañantes respetuosas y empáticas, y el bienestar y equilibrio emocional de niñas y niños y sus familias. Por otra parte, parece ser claro que espacios que facilitan el autodidactismo promueven la toma de decisiones, la resolución de problemas, la responsabilidad, la creatividad y la perseverancia; sin embargo, el autor considera que existe el riesgo de que chicas y chicos autodidactas crezcan de forma diferente y no encajen en la sociedad, aunque sólo se consideraría como tal si las expectativas de aprendizaje buscan la adaptabilidad, más que el desarrollo de la unicidad de cada persona.

1.6.2.1.7 Efectos del Aprendizaje Autodirigido.

A la luz de estos argumentos, se ha afirmado que el *aprendizaje autodirigido* desarrolla la *curiosidad epistemológica* (Freire, 2004), la responsabilidad individual y social (Juul, 2001),

⁴⁸ Para considerar ejemplos de esta perspectiva, ver García (2011) y Hecht (2010).

y habilidades de *aprender a aprender* (Brown, Campione y Day, 1980; Rogers, 1987), que nos permite adaptarnos a los cambios de un mundo incierto. Además, entendiendo que la inteligencia no se relaciona exclusivamente con el razonamiento lógico (Gardner, 2010), se promueve una visión multidimensional de ésta, incluyendo la *inteligencia cultural*, que se relaciona con habilidades prácticas y colaborativas (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003); la *inteligencia emocional*, que permite el desarrollo cognitivo propio a través de actividades placenteras adaptadas a los propios intereses; la *inteligencia social*⁴⁹, asociada con la empatía, capacidades de resolución de conflictos, y mejora de la convivencia⁵⁰; y la *inteligencia distributiva*, con relación al uso de herramientas inteligentes que surge de la libertad de exploración y desarrolla el pensamiento creativo. Para concluir, en el contexto del acceso fácil a la información, la automatización y el desempleo a gran escala (Robinson, 2012), el aprendizaje autodirigido promueve el despliegue de la creatividad⁵¹ y el *pensamiento divergente*, a través del control de las propias acciones, la elección de materiales y temas, el establecimiento de preguntas propias, el uso del tiempo, y una sensación de autonomía que inunda cualquier decisión tomada.

En cuanto a los efectos del aprendizaje autodirigido en el contexto de las evaluaciones estandarizadas oficiales, la situación es variada en escuelas democráticas alrededor del mundo⁵². Por ejemplo, en Kapriole (Alemania), la escuela mantiene un acuerdo para que sus estudiantes puedan hacer los exámenes oficiales. En este caso, chicas y chicos, en promedio de quince años, comienzan a prepararse para los exámenes oficiales, en algunas ocasiones por voluntad propia, y, en otras por presiones familiares o sociales. Por otra parte, de acuerdo con Morrison (2007b), investigador de la Escuela Libre de Brooklyn, chicas y chicos adolescentes que han participado en espacios pedagógicos libres y democráticos no tienen ninguna limitación a la hora de integrarse en el sistema educativo superior, sino que tienden a tener éxito, ya que “aprenden

⁴⁹ Con base en historias de vida de estudiantes de escuelas democráticas, Kensler y Woods (2012) relacionan el empoderamiento estudiantil – a través de la participación en la gestión de la escuela - y la confianza recibida por las personas adultas – a través del enfoque autodidacta - con un sentimiento de pertenencia en la comunidad escolar y desarrollo de habilidades sociales.

⁵⁰ Carbonell (2015) sugiere que la *inteligencia social* está compuesta por dos categorías: una *conciencia social*, que consiste en la escucha activa, la empatía, y el conocimiento del funcionamiento de grupos; y habilidades sociales de diverso tipo, como la argumentación y el pensamiento divergente.

⁵¹ En este sentido, Craft (2008) recuerda que se debe considerar la creatividad y la innovación con relación a la responsabilidad ética de la persona hacia las demás personas y el medio ambiente, especialmente en el marco de las sociedades de mercado. Igualmente, Livingstone (2006) exige que cuando la innovación carece de un objetivo meritorio no se puede considerar como algo positivo, lo que hace que se deban tener en cuenta aspectos de justicia social en el fomento del pensamiento creativo

⁵² Ver Anexo VI (Algunos casos de aprendizaje autodirigido)

rápida­mente cómo jugar el juego, cómo hacer lo que esperan sus docentes, y se adaptan a la competitividad exigida. (...) Lo más increíble es la fortaleza emocional que demuestran” (p. 158).

Así mismo, Thomas (2008) hace referencia a estudios que documentan el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje activo en personas jóvenes desescolarizadas, lo que hace que “adquieran atributos asociados con ambientes de aprendizaje activo, como habilidades de trabajo cooperativo y pensamiento divergente, (que son) muy atractivos para empleadores” (p. 13) y, en su opinión, no son comunes en estudiantes provenientes de aulas donde las personas adultas tienen un papel principal. No obstante, añade el autor, dado que el enfoque del aprendizaje activo no se centra tanto en la transmisión de contenidos, sino en la adquisición de habilidades operativas y capacidades cognitivas, “el estudiantado puede sentirse inseguro sobre si están recibiendo toda la información esencial sobre una disciplina que creen que necesitan” (p. 14).

Tomando en cuenta todo lo ya mencionado, Carbonell (2015) propone algunas observaciones que hay que tener en cuenta a la hora de avanzar en un proyecto educativo centrado en el aprendizaje autodirigido:

- a) Este tipo de aprendizaje precisa la posibilidad de explorar e identificar los intereses propios, así como un alto grado de concentración, escucha activa por parte de las personas acompañantes, estrategias para relacionar lo aprendido con el mundo alrededor, y, sobre todo, fortaleza emocional para lidiar con la incertidumbre que conlleva no depender de grados, exámenes u opiniones externas;
- b) Es necesario alejarse de la compartimentalización del conocimiento, adoptando una perspectiva de aprendizaje por proyectos, lo que se complica, especialmente en escuelas convencionales, a medida que se avanza en ciclos de formación (de primaria a secundaria), debido a la resistencia disciplinar que propende por la instrucción a coste del aprendizaje significativo para el estudiantado;
- c) Se hace fundamental avanzar en proyectos de formación pedagógica holística para el estudiantado de las facultades de educación, ya que prima un aislamiento entre las diversas ramas del saber que tiene efectos sobre el potencial de acompañamiento de las futuras y los futuros docentes; y, finalmente;
- d) En general, los currículos oficiales y estandarizados, así como las políticas y autoridades educativas, no conciben, y, por consiguiente, tratan de marginar, otras formas de entender procesos pedagógicos alternativos, lo que crea zozobra e incertidumbre en docentes, familias y estudiantes.

3.2.2 La Participación Democrática en la Gestión de la Escuela.

La participación democrática de niñas y niños es una característica fundamental de las escuelas democráticas. Desde esta perspectiva, se entiende que toda libertad es finita y debe ser entendida en relación con la convivencia y la seguridad de todas las personas que participan en el espacio pedagógico. Así, en el contexto global de la falta de oportunidades para la participación estudiantil en las decisiones escolares⁵³, el autogobierno escolar pretende dar cumplimiento a la Convención sobre los Derechos de la Niñez (UNICEF, 2006), que explicita la urgencia de apoyar procesos de construcción de la opinión propia y expresarla libremente (Art. 12-15), y promover a espacios de participación infantil en la toma de decisión sobre asuntos que les afecten (Art. 12, 23 y 31). Desde la perspectiva de la *gestión local*, se otorga pues la autoridad sobre las decisiones educativas a las personas, adultas o jóvenes, que experimentan el espacio escolar, pero sin llegar a un nivel administrativo burocrático, sino empoderando a quienes no han tenido opción de ejercer sus derechos (Seashore, 2003).

En términos generales, buscando superar la paradoja de instruir sobre la democracia en estructuras y prácticas escolares no democráticas (Bridges, 1997; Stevenson, 2010), las escuelas libres han adoptado reuniones regulares, enmarcadas en el órgano de la Asamblea o Parlamento⁵⁴, que involucran a la comunidad escolar - incluso a las familias, como en la Escuela Democrática de Hadera - para decidir temas relevantes para su convivencia como el reglamento escolar, temas curriculares, talleres a ofrecer, requisitos de graduación, salidas de campo y viajes, visitas a la escuela por parte de personas expertas, etc. En la escuela Sudbury Valley, incluso, se discute la contratación o despido de personal acompañante, o la admisión de nuevos participantes.

Un componente fundamental de las Asambleas es el *respeto*, que involucra tomar seriamente a las demás personas, tratar de entender el grado de verdad que carga, y defender el

⁵³ Effrat y Schimmel (2003) denuncian que la mayoría de las escuelas convencionales promueven una versión discursiva de la democracia (por ejemplo, la historia de las instituciones, decisiones constitucionales importantes, discusión de temas sociales contemporáneos), pero no ofrecen oportunidades para aprender a través de la práctica, o involucrarse en actividades auténticas que favorezcan capacidades de participación ciudadana en una sociedad democrática.

⁵⁴ Mientras que en la **Asamblea** participan las personas adultas acompañantes y niñas y niños (como en Ojo de Agua, Sands school, las escuela tipo Sudbury, Summerhill, el León Dormido, entre otros); el **Parlamento** es característico de la Escuela Democrática de Hadera, cuyas personas miembros son elegidas al inicio de cada año. Sin embargo, en Hadera, también hay comités con miembros de diversas edades y elegidos mediante voto secreto, que se encargan de diversas tareas (por ejemplo, las relaciones entre docentes y estudiantado, admitir nuevos estudiantes, organizar viajes y eventos, gestionar el mantenimiento de las estructuras escolares, gestionar sugerencias de gasto, y otras.) Para más información sobre los comités en Hadera, ver Hecht (2010: 77-9)

pensamiento propio sin agredir al otro (Zuleta, 2016). Similarmente, las escuelas democráticas comparten con Apple y Beane (1995) que “una planificación democrática no es hacer uso del derecho al voto, sino la convergencia de los diferentes puntos de vista y la búsqueda de un equilibrio entre los intereses particulares.” (p. 25)

Como ya se ha mencionado, niñas y niños participan en la Asamblea en igualdad de condiciones que las personas adultas; es decir, tienen los mismos derechos y responsabilidades, cada persona cuenta con una voz y un voto; y, además, dos de ellas y los son elegidas por la comunidad escolar – o se presentan como voluntarios - para gestionar e implementar la agenda de la Asamblea y tomar notas. Como lo refiere Mercogliano (1998), todas las reuniones de la Asamblea siguen las *Reglas de Orden de Robert* (Robert, Evans, Honemann y Balch, 2004), a través de las cuales se hacen o cambian las normas escolares o se establecen las consecuencias por medio del voto mayoritario. Sin embargo, cuando se trata de un tema controvertido o muy serio, la discusión continúa hasta que se llega a alguna clase de consenso. De hecho, algunos practicantes de educación democrática han criticado el hecho de que las *Reglas de Orden de Robert* son muy complicadas (es un libro de más de 700 páginas que pocas personas leen y comprenden totalmente), y que existen alternativas, como la propuesta Democracia 2.0 (Madson, 2014), designadas para orientar a las personas participantes en un sistema democrático para el uso diario.

Volviendo al tema de las Asambleas en espacios pedagógicos libres y democráticos, la dinámica recurrente es que alguien hace una propuesta o señala un tema, argumenta sus razones o motivaciones, se escuchan y toman seriamente todas las voces⁵⁵, y se trata de llegar a un consenso total compartido por la comunidad escolar. No obstante, en la mayoría de los casos, la adopción de una norma o decisión se decide por votación, adoptando la posición de la mayoría⁵⁶. En palabras de Zoe Redhead, actual directora de Summerhill, aunque se asuma la decisión de la mayoría, de lo que se habla es de un *consenso a largo plazo*, ya que se puede revocar casi cualquier norma (Herrero y Fuentes, 2010b, p. 49).

Así, con el objetivo de poder escuchar todas las voces, y asumir una perspectiva de consenso, en lugar de la opinión mayoritaria, algunas escuelas democráticas han adoptado el *método sociocrático*⁵⁷, que se asemeja bastante a la *democracia deliberativa*, poniendo énfasis en el bien común, la responsabilidad y las consecuencias de las decisiones tomadas. Por su parte,

⁵⁵ Para una discusión sobre los derechos de niñas y niños y personas jóvenes a ser escuchados en la escuela y tal influencia en sus percepciones y experiencias escolares, ver Jones (2013, 2018)

⁵⁶ De acuerdo con Gribble (2004), votar es preferible a un debate interminable, ya que se cuenta con mecanismos para que, por un lado, todas las personas puedan participar, y, por el otro, se pueda revocar una decisión posteriormente.

⁵⁷ Ver Anexo VII, Tipos de Sociocracia en Algunas Escuelas Democráticas Europeas.

Englund (2000) sugiere que se impone una perspectiva de *democracia deliberativa*, que enfatiza la participación en procesos democráticos, pero también subraya el carácter de los procesos, en cuanto deben garantizar la presencia de diversas opiniones y argumentos que han de ser enfrentados a través de la argumentación. Para Plesman (1961), niñas y niños lo entienden, y sus reuniones toman menos tiempo para llegar a un acuerdo que las de las personas adultas; sin embargo, cuando la comunidad escolar crece desproporcionadamente, el proceso puede dilatarse, por lo que, en algunos casos, escuelas ordinarias prefieren elegir personas delegadas, combinando una perspectiva democrática participativa a nivel micro y una representativa a nivel macro de la escuela.

Algunos de los beneficios reportados, a partir de la participación en la gestión escolar, son:

- el desarrollo de la habilidad de razonamiento moral (Kohlberg, 1985)⁵⁸;
- la reducción de abuso escolar⁵⁹, que emerge de desequilibrios de poder al interior de las escuelas⁶⁰ (Delval y Lomelí, 2013);
- el establecimiento de límites positivos (Juul, 2001);
- el fortalecimiento de la sensación de pertenencia⁶¹ que, a su vez, afecta positivamente el compromiso con el propio aprendizaje, reduce la ansiedad, y facilita la autonomía y autorregulación⁶² (Anderman, 2002);
- la mejoría de la capacidad argumentativa y los resultados académicos del alumnado (Bouché Peris, 2003; Day, Sammons, Hopkins, Leithwood y Gu, 2009);
- la creación de culturas de liderazgo participativo (Louis et al. 2010);

⁵⁸ En este sentido, uno de los acompañantes de ojo de Agua señala que más que *educar en valores*, de lo que se trata es de *ejercitar los valores*, a través de la defensa de los derechos propios, la asunción de responsabilidades, la definición conjunta de límites, etc.

⁵⁹ Para una discusión sobre estrategias ante la violencia escolar, ver Del Rey y Ortega (2007) y Ortega y Del Rey (2003).

⁶⁰ Un ejemplo de esto es la experiencia de la escuela Highfield en Inglaterra, que logró resolver sus problemas de acoso escolar a través de (a) la posibilidad de que cada clase hiciera sus propias normas de comportamiento durante las lecciones; (b) la creación de una asamblea escolar autogestionada; (c) una colaboración más cercana con las familias, a las que niñas y niños decidían cuando se les debía invitar para tratar temas de interés para la clase/escuela. Para información más detallada, ver Gribble (2016) y Wittwer (2015).

⁶¹ Hope (2012) hizo una investigación sobre la sensación de pertenencia en las y los estudiantes de la escuela libre Sands, que identificó factores como las estructuras democráticas, el tamaño reducido de la escuela, la calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes, buenas relaciones entre pares, y ambiente positivo del aula (p. 744)

⁶² Para Wild y Wild (2002), en el proceso de autogobierno se distinguen tres tipos de disciplina: la autoritaria, la funcional y la autodisciplina. Mientras la primera exige la presencia de una figura de autoridad que impone autoritariamente sus normas; la segunda puede depender de procesos de toma de decisión adulta o infantil y se relaciona directamente con la práctica diaria; y finalmente, la tercera es una interiorización de la disciplina funcional y requiere menos controles que las otras dos. Esto permite la flexibilidad y la capacidad de reconsideración de acuerdo con la situación.

- el desarrollo de actitudes de valoración de la diversidad y compromiso social (Bruyere, 2010);
- el aprendizaje sobre derechos y deberes a través de experiencias empíricas (Danner y Jonyiene, 2012);
- la articulación de la defensa de los derechos propios y del colectivo, el desarrollo de la empatía, y el alfabetismo político⁶³;
- la asunción de responsabilidad sobre las propias acciones (Garriga, 2013);
- actitudes de respeto hacia la diversidad; y, finalmente,
- el involucramiento ciudadano, a través de la sensación de empoderamiento y procesos de pensamiento crítico durante la toma de decisiones (Prud'homme, 2014).

De todas formas, la Asamblea sí es el espacio para hablar sobre conflictos que involucran a las personas acompañantes. Así mismo, es importante considerar su actuación la Asamblea en términos de *andamiaje* (Vygotsky, 1978) y *participación y apropiación guiada* (Rogoff, 2003), en el que “participantes más competentes” en las reuniones de la comunidad escolar comparten con las demás personas herramientas discursivas apropiadas, como, por ejemplo, cómo participar, hablar, pedir turno y escuchar activamente a las demás personas.

Por otra parte, se ha señalado que existen ciertos riesgos en la promoción de espacios de participación estudiantil en la gestión de centros escolares convencionales, particularmente cuando se limita la participación infantil a expresar su opinión con relación a la formulación manipulada de temas, sin tener poder real de tomar decisiones (Taylor y Percy-Smith, 2008); existe una potencial manipulación adulta de las opiniones infantiles, dejando pocas oportunidades para que puedan formular nuevas ideas (Hecht, 2010; Thornberg, 2010); haya un desequilibrio posible entre intereses particulares y aquellos colectivos (Criado, 2009); se establezcan patrones de votación infantil en favor de ciertas decisiones por presión social⁶⁴; se promuevan modelos participativos pasivos, como la representación o la consulta (I'Anson, 2013); y, finalmente, se limite la participación en la Asamblea a la elección individual⁶⁵.

Un ejemplo de estos riesgos tiene que ver con jerarquías informales a la hora de tomar decisiones. Según Huang (2014), con base en su estudio de una escuela Sudbury señalado en el

⁶³ Sabia (2012) sugiere que, a través de la participación democrática, niñas y niños se convierten en expertos en el juicio de argumentos políticos, propuestas, normas y prácticas existentes, políticas y leyes, y las promesas y conducta de oficiales públicos y otros líderes y colectivos (p. 377)

⁶⁴ En este sentido, la experiencia de acompañantes de espacios pedagógicos libres y democráticos sugiere que es temporal y, más bien, hace parte del proceso de aprendizaje ciudadano (Hecht, 2010)

⁶⁵ En este sentido, Wilson (2015) ha señalado que la gran mayoría eventualmente se decide a hacerlo y aprende las habilidades necesarias para involucrarse en procesos democráticos dentro de la escuela.

apartado 2.5, es discutible que existan o no jerarquías en escuelas democráticas. En sus palabras, “incluso si son democráticas, ya que todas las personas tienen los mismos derechos, siempre hay personas que son más dominantes o más visibles. La misma lógica aplica para el equipo de acompañantes: aunque tratan de no dominar al estudiantado, puede suceder – incluso inintencionalmente – que las personas adultas sean más poderosas que las personas participantes respecto a, por ejemplo, habilidades comunicativas complejas, debido a mayor experiencia y práctica. De todas formas, las escuelas hacen parte de una sociedad que es menos democrática que ellas mismas” (p. 63). Concluye la autora sugiriendo que, si las contradicciones entre un enfoque educativo democrático y la sociedad misma no se reflejan en la escuela, el alumnado puede entrar en conflicto con la sociedad, ya que no están acostumbrados a un sistema en el que no tienen poder o participación. Este conflicto les impediría integrarse en la sociedad, o no sabrían cómo relacionarse (competir) con otras personas. Por otra parte, una consecuencia positiva sería que el estudiantado puede darse cuenta de que sólo viven en una comunidad democrática y no en una sociedad democrática, lo que les puede empoderar para cuestionar y posicionarse frente a las inequidades, jerarquías y estructuras sociales no democráticas.

1.6.2.2.1 Resolución de Conflictos

Con el objetivo de bajar de intensidad a los conflictos, algunas escuelas han adoptado la “regla de parar” (*stop rule* en inglés), adoptada inicialmente por Jerry Mintz en la Escuela Shaker Mountain en Estados Unidos, mediante la cual, cuando una persona siente que está siendo tratada de forma inaceptable (por ejemplo, vacilada, amenazada, menospreciada, matoneada), debe gritar “PARA” de forma clara. Si la persona infractora no detiene sus acciones inmediatamente, entonces la parte ofendida tiene la opción de poner un punto en la Asamblea (Mercogliano, 1998).

Por otra parte, según algunos psicólogos e investigadores educativos (Lave y Wegner, 1991; Vygotsky, 1978), si el objetivo es que niñas y niños se conviertan en personas adultas competentes, es necesario establecer espacios que faciliten su involucramiento en acciones que representen total participación en las prácticas adultas. En este sentido, se ha sugerido que la mejor manera de garantizarlo es a través de prácticas dialógicas democráticas propias de la *justicia restaurativa relacional*⁶⁶, que se ha adoptado en algunos espacios pedagógicos libres y

⁶⁶ Este es un proceso mediante el cual las personas involucradas en un conflicto y los representantes escolares (personas adultas mediadoras) se reúnen para “articular y escuchar las preocupaciones, perspectivas e ideas de cada uno/a con el objetivo de gestionarlas y transformar el conflicto y sus causas” (Bickmore, 2015, p. 447). Ver también Vaandering (2015).

democráticos, por ejemplo, Werkplaats (Holanda), el León Dormido (Ecuador), la Escuela Libre de Albany (Estados Unidos), The Garden (Inglaterra) o Kapriole (Alemania) cuando surge un conflicto. Para Mercogliano (1998), la solución se encuentra, no en castigos o permisividad, sino en la compasión y sinceridad verdadera, ya que,

...niñas y niños necesitan de personas adultas que han asumido su propia agresión innata y saben cuándo deben intervenir y cuando está bien discutir algo largo y tendido. (...) Poniendo particular atención a los estados de ánimo de niñas y niños involucrados, estas personas adultas deben tener contacto con un rango amplio de emociones humanas de forma que puedan sentir cuando una niña o un niño está a punto de desfogar su rabia y herir a alguien, en cuyo caso deben ser capaces de responder rápida, creativa y efectivamente. (p. 28).

Desde esta perspectiva, la persona adulta acompañante se acerca a las personas involucradas y tratan de buscar soluciones colectivamente, a través de *escucha activa*⁶⁷, *técnicas de reflejo*⁶⁸ y *comunicación no violenta*⁶⁹. En el caso de temas conflictivos que conciernen a toda la comunidad, es la Asamblea la que trata el tema y decide las estrategias a seguir. Para Mercogliano (1998), de lo que se trata es de que niñas y niños descubran que tienen comportamientos o actitudes que les están costando, no un castigo o pérdida de privilegios, sino la amistad de las demás personas, o su lugar en la comunidad, o la sensación de bienestar interna. Sin embargo, el papel de las personas adultas no es establecer juicios de valor, sino que “es más posible que se enteren de esta información a través de sus pares” (p. 31)

Como lo sugiere Wild (2006), la mayoría de los conflictos se solucionan frente a frente, promoviendo el empoderamiento infantil y juvenil y la adopción de estrategias de resolución de conflictos. Por ejemplo, cuando niños o niñas pequeños acuden a la persona adulta, con el fin de hacer que éste o ésta solucionen el conflicto,

...(Le) prestamos atención y a continuación le aseguramos: ‘si quieres decirle eso a Carlos, te acompaño y me quedo contigo mientras se lo dices’. Si el niño o niña solo necesita atención, puede que deje correr el asunto; pero si realmente quiere defender su punto de

⁶⁷ La *escucha activa* en enfoca en escuchar detenidamente lo que el niño o niña dice, tratando de captar el mensaje que desea compartir y absteniéndose de formular juicios de valor (Rogers y Evans, 1957)

⁶⁸ La *técnica del reflejo* se basa en la reformulación de lo que el niño o niña quieren expresar, suprimiendo cualquier interpretación, e intentando ayudarle a entender su propia experiencia e identificar sus emociones (Rogers y Evans, 1957)

⁶⁹ La *comunicación no violenta* consiste en expresar puntos de vista sin juicios; identificar y manifestar las necesidades, sentimientos y emociones propios y ajenos; demostrar empatía; y gestionar la rabia y la culpa. El objetivo es desarrollar herramientas para reestructurar la forma de entender situaciones y comunicarse con sí mismo y las demás personas (Rosenberg, 2003, 2016)

vista, nuestra presencia le hará sentirse reforzado. Pero entonces experimentará que concedemos la misma atención y cobertura al otro niño o niña, por lo que ambos podrán zanjar sus desavenencias con las mismas oportunidades.” (Wild, 2006, p. 199)

A través de la búsqueda de soluciones flexibles, se busca prevenir que la agresividad se extienda en el espacio educativo (Mercogliano, 1998, p. 30), haciendo que, en algunos casos, las reuniones solamente terminen cuando quienes las convocan consideren que el problema ha sido resuelto (Suchak y Root, 2006).

Por otra parte, algunas escuelas, particularmente aquellas que siguen el modelo *Sudbury*, han desarrollado un sistema disciplinario formal en base al *Comité Judicial (CJ)*⁷⁰, que se reúne cada día y se encarga de garantizar el orden. Aunque, en un principio, Ojo de Agua sí tuvo un comité judicial, con el tiempo han encontrado su propia solución a los conflictos. Inicialmente fue la Asamblea, pero las y los participantes se cansaban de esos conflictos personales; de forma que la Asamblea decidió que una persona adulta mediara en los conflictos; aunque, si es muy grave, se lleva el conflicto a la reunión escolar. Según Greenberg (1992c), fundador de la escuela Sudubry Valley,

Los principios de este sistema estuvieron claramente establecidos desde la apertura de la escuela (1968), es decir, que el proceso legal debido es un elemento esencial en una escuela que defiende los principios de la libertad personal, el respeto mutuo, y la democracia política. (p. 190)

El proceso del CJ es muy simple: si una persona, cualquiera sea su edad, ve algo que va en contravía de las normas de la escuela, hace una queja por escrito al respecto⁷¹. Para cada queja, el CJ pasa por cinco fases: alegato, investigación, acusación, juicio y sentencia. Después de haber investigado el asunto, el CJ decide si convoca a las personas involucradas, quienes pueden declararse “inocentes” o “culpables”. Durante el juicio, se escuchan a las partes y, posteriormente, seis voluntarios, sin ningún interés en el caso, sirven como jurado. Si se determina que la persona acusada es culpable, debe firmar una declaración escrita resumiendo la violación a la norma, y esperar a que el CJ discuta la sentencia, que, después, es publicada en el tablón. Como sugiere Gray y Chanoff (1986), el hecho de que todas las personas participantes de la escuela sirvan en el CJ, pueden apreciar todas las perspectivas de un asunto; así, las

⁷⁰ El *Comité Judicial* está conformado por siete estudiantes de diversas edades (dos personas participantes “funcionarias” y cinco “asistentes”) y una persona adulta (que cumple el papel de apoyo y guía). Dos veces al año se eligen a dos “funcionarios” que presiden las sesiones; mientras las demás personas miembros, representativos de las diversas edades de la escuela, son elegidas por tales funcionarios para servir durante un mes al año en el CJ (Feldman, 2001), lo que se ha llamado *participación periférica* (Lave y Wenger, 1991).

⁷¹ En algunos casos, niñas y niños mayores ayudan a aquellas que no sepan escribir a escribir la queja (Feldman, 2001).

personas infractoras ayer son las jueces hoy, “tratando de resolver la misma clase de problemas en los cuales ellas mismas estuvieron.” (p. 189)

Otras variaciones del CJ ha sido la *Corte de los Pares*⁷² establecida por Korczak en el orfanato que dirigía, donde niñas y niños eran elegidos por medio de una lotería para servir en la Corte, aunque el “secretario del juzgado” era una persona adulta, y las personas elegidas servían por un periodo de una semana. Por otra parte, la Escuela Democrática de Hadera cuenta con un Comité Disciplinario (compuesto por estudiantes, docentes y familias), que decide si se ha roto una norma y sus posibles consecuencias; mientras que el Comité de Mediación se ocupa de encontrar, junto con las partes involucradas, estrategias para resolver los conflictos (IOPD, 2015).

En cuanto a las posibles consecuencias de la ruptura de normas, aunque niñas y niños pequeños suelen aplicar castigos desproporcionados, en muchos casos se busca aplicar una perspectiva restaurativa⁷³. Sin embargo, cuando se trata de violencia física, se advierte a la persona agresora que, si vuelve a suceder, tendrá que quedarse con una persona acompañante durante media hora o una hora, mientras se le presta toda la atención que desee recibir (Wild, 2006). Justamente, el objetivo de las sanciones es poder garantizar un ambiente relajado para todas las personas participantes; mientras que los objetivos de la participación en la gestión de la escuela (ya sea a través de la Asamblea, un Comité Disciplinario o Judicial) se relacionan con el desarrollo de habilidades de razonamiento moral de niñas y niños (Kohlberg, 1986); la práctica en la resolución respetuosa de conflictos y el establecimiento de compromisos (Bonta, 1996; Bouché Paris, 2003; Furth y McConville, 1981); y actitudes que tiendan hacia el establecimiento y la consolidación de la paz⁷⁴.

⁷² Ver La República de los Niños de Korczak (Josephs, 1999)

⁷³ Por ejemplo, en el León Dormido, se ha organizado una lista de posibles penitencias, como ordenar la biblioteca, barrer los suelos, ordenar la imprenta escolar, etc.; o, en el caso de Sudbury, si alguien tira basura, deberá recogerla durante todo un día; si hay comportamiento ruidoso que no permita a las demás personas concentrarse, podrá enfrentar la restricción al uso de espacios durante un periodo determinado (Sadofsky, 2004)

⁷⁴ De acuerdo con Galtung (1969) y Kahne y Sporte (2008), existen tres objetivos y prácticas de manejo del conflicto: el mantenimiento (peacekeeping), el establecimiento (peacemaking) y la consolidación de la paz (peacebuilding). Mientras el *mantenimiento de la paz* incluye el restablecimiento de la seguridad a través de la vigilancia (es decir, la disciplina escolar y los regímenes de castigo); el *establecimiento de la paz* incluye la negociación y el diálogo, y la toma en consideración de perspectivas e intereses múltiples; y, finalmente, la *consolidación de la paz* involucra la transformación social y la reparación de las causas subyacentes del conflicto, a través de la democratización, la protección de los derechos humanos, y la reconstrucción de relaciones saludables horizontales (entre pares) y verticales (entre personas adultas y jóvenes). Las dos últimas opciones buscan la participación democrática y la reflexión.

3.2.3 La Mezcla de Edades.

Aunque gran parte de la historia de la educación se haya enmarcado en escuelas unitarias o multigrado (Carbonell, 2015), la segregación por edades fue implementada por primera vez por el arquitecto del sistema educativo prusiano del siglo XVIII, el capellán militar August Herman Francke (Melton, 1988), quien había recibido la orden de organizar un sistema educativo para “producir” ciudadanos y soldados disciplinados y obedientes. Hoy en día, la separación de niñas y niños por edades se ha convertido en una de las características fundamentales del sistema escolar contemporáneo; hasta el punto de que, incluso en una organización de aulas abiertas, hay oportunidades limitadas para que grupos de diversas edades socialicen o interactúen en proyectos de aprendizaje.

Este “fetiche organizativo” (Greenberg, 2005, p. 19) se ha convertido en hecho incontrovertido e incontrovertible de la filosofía educativa hegemónica, que parte, supuestamente, de la certeza de que niñas y niños se desarrollan todos al mismo tiempo de acuerdo con sus etapas de desarrollo⁷⁵, incluso si su validez ha sido cuestionada y se ha demostrado su carácter contraproducente (Delval y Lomelí, 2013; Fotopoulos, 2005; Gray, 2013). En otras palabras, la razón más común que se arguye para defender esta separación artificial de niñas y niños se basa en la teoría de las etapas de desarrollo de Piaget (1973, 1980), que divide las cualidades de pensamiento de acuerdo con las diversas etapas de desarrollo. Sin embargo, la teoría de Piaget, da cuenta de desviación estadística de, más o menos, 3 años; lo que implica que no hay diferencia en los procesos cognitivos entre niñas y niños de cuarto de Primaria y otras y otros de primero de la ESO⁷⁶. Otra razón muy internalizada en buena parte del profesorado y las familias en el actual sistema escolar es que mantener juntos a niñas y niños de diversas edades hace que el estudiantado más “adelantado” se retrase⁷⁷, ignorando que el desarrollo cognitivo se da a través de procesos colectivos, no sólo dependiente de factores biológicos, sino también culturales (López Melero, 2010).

Así, el psicólogo evolutivo Peter Gray (2013) ha denunciado que la segregación por edades es uno de los aspectos más dañinos de nuestro sistema educativo, que arbitrariamente obstaculiza actitudes de cuidado y aprendizaje que emergen en la *zona de desarrollo próximo*

⁷⁵ Esta idea parte de la teoría de las etapas de desarrollo propuesta por Piaget (1973, 1980), aunque él mismo rechaza, por un lado, la idea del desarrollo lineal de la infancia, y, por el otro, que niñas y niños sean “cajas vacías” que deben ser llenadas de conocimientos.

⁷⁶ Hecht (2010) ha denunciado que se trata de una tradición organizativa, ya que “la idea de que las habilidades cognitivas crecen en periodos fijos de un año, de forma uniforme para todos los de la misma edad, no está apoyada en ninguna investigación” (2010: 183).

⁷⁷ Ver Carbonell (2015) y Flecha (2012) para un análisis de las razones más comunes que justifican la segregación por edades.

(Vygotsky, 1978) a partir de la interacción entre niñas y niños de diversas edades. Además, se ha denunciado la inconveniencia de educar a niñas y niños de la misma edad en grupos obligatorios, ya que cada persona tiene sus propias necesidades e intereses auténticos. En resumen, se ha sugerido que las limitaciones a la libertad de movimiento, decisión y asociación inhiben el planteamiento de preguntas sobre el plan vital de cada persona, las habilidades singulares características de cada persona, y, finalmente, sobre las posibilidades de aporte desde la unicidad propia en un mundo diverso (Wild, 2013, p. 3).

Por otra parte, cuando se entiende la libertad de interacción y exploración de niñas y niños con el mundo a su alrededor como componente de la educación democrática (Menashy, 2007), se argumenta que se facilita el desarrollo del *pensamiento crítico*, que incluye, pero no se limita a, la solución de problemas o el pensamiento creativo, a la vez que se desarrolla un *componente disposicional* (Portelli y Pinto, 2009), que retroalimenta las acciones individuales en situaciones dadas. En condiciones de mezcla de edades, entonces, niñas y niños resuelven acertijos diarios con la ayuda de los demás, es decir, en la *zona de desarrollo próximo*.

Desde esta perspectiva, en escuelas libres y no directivas, la mezcla de edades se ha convertido en su “arma secreta” (Greenberg, 1994, 2005), aunque se ha sugerido que no surgió como una declaración ideológica, sino debido a que, en un principio, había muy pocos estudiantes en tales escuelas (Hecht, 2010). Además, el rechazo a una organización curricular obligatoria, emanada de intereses tecnocráticos, deslegitima la separación de personas en base a lo que deben aprender. De esta forma, estas escuelas se caracterizan por la formación de grupos de interés o habilidad (García, 2005), lo que se ha relacionado, por una parte, con procesos de inclusión de la diversidad en el que cada estudiante ofrece sus capacidades individuales y aprende de los demás (Worsfold, 1997); y, por otro, con la consolidación de comunidades de aprendizaje, basadas en un cambio de perspectiva de las relaciones entre pares (Gray, 2013). Para Hecht (2010), las conversaciones de niñas y niños de diversas edades se dan espontáneamente, dado que,

...se interesan en lo que piensan los otros, y tratan de aprender acerca del mundo a través de los ojos de sus amigos. Mi opinión es que estas conversaciones tienen un rol tan importante como el juego. (...) Descubre que uno puede aprender hablando o leyendo sin experimentar nada personalmente; entiende los mensajes del otro, ya sean explícitos o implícitos; aprende a compartir sus pensamientos con otros y a escuchar pacientemente lo que el otro dice; y aprende a discutir y resolver disputas. A través de las conversaciones, los niños pueden promover proyectos, tratar temas e ideas y examinarlos, y permitirse intimidad y amistad. (p. 71)

Igualmente, otros estudios⁷⁸ han defendido que la mezcla de edades trae consigo una serie de beneficios, tanto para niñas y niños pequeños, como para personas jóvenes:

- 1) Les permite a niñas y niños, de cualquier edad, construir *andamiajes* para permitir que otros participantes menos habilidosos participen en una actividad compartida (a través de pistas y recordatorios, palabras de aliento, mostrando empatía, ayudando cuando se necesite, y otras formas de asistencia). Esto tiene implicaciones para procesos de aprendizaje de cualquier tipo, pero específicamente, en aquellos lecto-escritores, aritméticos, y de pensamiento lógico, entre otros.
- 2) Niños y niñas aprenden de sus pares - mayores o menores - observándoles o escuchándolos, permitiendo la transferencia de conocimientos de una generación a otra a través de la observación atenta, más allá de respuestas correctas o incorrectas.
- 3) Cuando la mezcla por edades es la norma, desaparecen prejuicios con relación a la edad, la responsabilidad adolescente de chicas y chicos menores se da de forma natural, y se desarrolla el sentido lúdico y la capacidad afectiva. Desde una perspectiva antropológica, se ha sugerido que la presencia de niños más pequeños suscita el instinto de cuidado de los mayores y estimula su desarrollo (Whiting, 1983), lo que genera actitudes de cuidado mutuo. Así mismo, desde la psicología infantil se ha defendido que la mezcla de edades disminuye en gran medida la agresión en adolescentes (Schonert-Reichl, 2012).
- 4) Según Gray (2011, 2016) y Tomasello (1999), la mezcla de edades parte de una tendencia humana hacia la cooperación y la colaboración, aunque, en muchos casos, nuestro afán social de competencia lo inhiba, ya que es satisfactorio y divertido trabajar con personas con habilidades diversas a las propias.
- 5) Enseñar se convierte en un reto intelectual (November, 2014), que se anima cuando personas jóvenes hacen preguntas complicadas sobre - por ejemplo - juegos de estrategia o los ciclos de desarrollo de las plantas, potenciando procesos de aprendizaje cooperativo⁷⁹, permitiendo una “polinización cruzada” entre niñas y niños (Greenberg, 2005, p. 19), y facilitando fascinantes posibilidades de aprendizaje.
- 6) Niñas y niños de menor edad ofrecen infinitas posibilidades para que personas jóvenes participen en actividades creativas e imaginativas. Esto puede suceder cuando se juega ajedrez (probando nuevas estrategias) o explicando algún tema académico o no.

⁷⁸ Ver Gray y Chanoff (1984), Gray y Feldman (1997), Hecht (2010) y Wood et al. (1976) para un análisis más detallado de las dinámicas que surgen con la mezcla de edades en algunos espacios pedagógicos libres y democráticos

⁷⁹ Para una descripción de las bases del aprendizaje cooperativo, ver Arnstine (1995) y Delval y Lomelí (2013)

Además, “permite que cada niño sea un aprendiz y un enseñante”, (Huang, 2014, p. 40) y pueda verbalizar lo que ha aprendido anteriormente cuando ayude a un par (Greenberg, 2003).

- 7) Finalmente, la mezcla de edades se asemeja más a la vida real, ya que, una vez terminen sus estudios, chicas y chicos trabajarán y compartirán con personas de edades diferentes (Huang, 2014)

Además, se le ha relacionado con la colaboración social (Rogoff, 2003), la preservación de prácticas culturales en base al aprendizaje implícito⁸⁰ y a través de generaciones (Meltzoff, 2005; Tomasello, 1999), y el desarrollo de la empatía hacia los demás (Jackson, Meltzoff y Decety, 2005). Así mismo, desde la experiencia de la escuela Sudbury Valley, se defiende a la mezcla de edades como,

La oportunidad de informarse de lo que uno quiera con personas que saben algo más y con otras que saben mucho más es una maravilla. En eso consiste ser modelo de rol. A veces, los modelos de rol son muy jóvenes. Hemos descubierto que los más pequeños son los que mejor entienden cómo emplear el tiempo. Los nuevos alumnos de nuestras escuelas, sobre todo los de doce años en adelante, se fijan siempre en cómo emplean el tiempo los más pequeños para descubrir la mejor manera de adaptarse a la libertad. (...) Cuando la mezcla de edades es la norma, no hay que preocuparse de que las chicas y los chicos entren en contacto con una amplia diversidad de ideas. (Sadofsky, 2004, p. 26)

3.2.4 El Juego Libre.

3.2.4.1 Una perspectiva sociohistórica del juego

Das (1998) ha sugerido que se deben investigar profundamente las actividades informales de niños y niñas con el objetivo de entender las categorías básicas – como la división artificial entre “juego” y “trabajo” – que subyacen a procesos de aprendizaje y desarrollo infantil. No obstante, las culturas contemporáneas han desarrollado una visión del juego libre no estructurado como una actividad inútil e improductiva⁸¹. De hecho, probablemente

⁸⁰ El *aprendizaje implícito* (Berry, 1997) se refiere a la información que se adquiere sin esfuerzo y, algunas veces, sin conciencia plena. Incluso se ha indicado que se relaciona estrechamente con el aprendizaje de habilidades; juega un rol principal en otros tipos de aprendizaje; y a nivel evolutivo, fomenta habilidades de adaptación a nuevos ambientes. Para mayor información, ver Howard y Howard (2001).

⁸¹ Como señala Sutton-Smith (2008), a mediados del siglo pasado, las teorías hegemónicas sobre el juego lo entendían como el desfogue de energía, una reanimación de prácticas antiguas, o un reflejo instintivo que prepara para la vida real.

influenciados por una tradición de “productividad”, se reproduce la idea de que, si una actividad no enseña o produce algo, no tiene valor o es muestra de infantilismo (Brown y Vaughan, 2009).

Según Gray (2016), la reducción de juego libre infantil se debe a un proceso sociohistórico que se inició hace unos 10.000 años con el desarrollo de la agricultura. En este sentido, hace más de un siglo, Groos (1902) sugirió que, durante más de 300.000 años, el medio de subsistencia de las culturas humanas fue la caza y la recolección, y esto influenció a niños y niñas a incorporar las actividades adultas en sus juegos. Para comprobar su tesis, Gray (2009, 2016) realizó entrevistas a antropólogos y revisó la literatura antropológica sobre el juego infantil en culturas cazadoras-recolectoras alrededor del mundo. Aunque cada cultura tiene sus particularidades (lengua, estrategias de caza y recolección, historias, rituales, expresiones artísticas, etc.), son muchos los aspectos en común (Lee y Daly, 1999): por un lado, una señal en común fue su igualitarismo (Ingold, 1999), lo que permitía que las decisiones se realizaran a través de consenso luego de largas discusiones; así mismo, existía un alto grado de respeto por la autonomía individual, tanto adulta como infantil. Sin embargo, las tres conclusiones más relevantes que surgieron fueron:

- a) Niños y niñas de culturas cazadoras-recolectoras tuvieron que aprender muchas cosas para convertirse en personas adultas eficientes. Ya que no existían especialidades, cada persona debía adquirir las herramientas culturales de acuerdo con su género.
- b) Las personas adultas cazadoras-recolectoras asumían una actitud no directiva y de confianza en sus relaciones con niños y niñas. El mismo espíritu igualitario aplicaba a la infancia, lo que implicaba una confianza implícita en las capacidades y juicios de la niñez.
- c) Niños y niñas en culturas cazadoras-recolectoras se educaban a sí mismos/as a través de la exploración y el juego autodirigidos. En línea con la actitud de confianza, niños y niñas (más o menos, de 4 a 14 años) gozaban de tiempo ilimitado para el juego libre y la exploración.

Concluye Gray (2016) que, aunque las personas adultas en estas culturas no dirigían las actividades/juego infantil ni enseñaban explícitamente, niños y niñas aprendían a través de la observación, la escucha y la participación en actividades varias. Igualmente, las personas adultas respondían a las peticiones infantiles, ya que “compartir y dar son valores primordiales de estas culturas, de forma que lo que sabe un individuo está disponible para los demás; si un niño o niña quiere aprender algo, los demás están en la obligación de compartir su conocimiento o habilidad.” (Hewlett, Fouts, Boyette y Hewlett, 2011, p. 1173)

El desarrollo de la agricultura, hace unos 10.000 años, alteró estas dinámicas, ya que, con el sedentarismo, las familias crecieron y se generó una mayor necesidad de trabajo agrícola⁸². Para Gray (2016),

Las vidas de niñas y niños fueron cambiando de forma gradual: pasaron de perseguir libremente sus propios intereses a dedicar cada vez más tiempo al trabajo necesario para atender al resto de la familia. La agricultura facilitó también las condiciones que desembocaron en la propiedad privada y la diferencia de clases, así como en el fin de la igualdad entre las personas, características de las sociedades de cazadores recolectores. (Gray, 2016, p. 67)

En contraste con los valores de culturas cazadoras-recolectoras, la sociedad agrícola promovió valores relacionados con la dureza del trabajo, la propiedad privada, la acumulación, el estatus social y la competitividad. Por ejemplo, la creatividad antes estimada se convirtió en un aspecto arriesgado en procesos de producción agrícola; se valoró más la obediencia y el individualismo en las sociedades estratificadas; y se impuso el castigo físico como forma de socializar a niños y niñas en el respeto hacia la jerarquía de poder (Ember y Ember, 2005), haciendo visible una relación estrecha entre obediencia y aprendizaje que perdura hasta hoy en día.

A partir del surgimiento de la agricultura, sugiere Gray (2016), los seres humanos se lanzaron a controlar la naturaleza, incluidas las actividades infantiles, lo que, según el autor, se evidencia en la permanencia de ideas extendidas sobre crianza y educación basadas en metáforas relacionadas con la agricultura: por ejemplo, cuando se habla de “criar niños” o “cultivar el aprendizaje” (2016, p. 73). Igualmente, la organización social jerárquica desembocó en sistemas de esclavitud, servidumbre, usufructo y trabajo pago. Para concluir, Gray (2016) identificó dos condiciones que, durante los últimos cien años, han influenciado el juego libre infantil: la reducción del trabajo infantil y el aumento del control adulto sobre la vida de niños y niñas. Además, la escolaridad convencional ha naturalizado la idea de que la niñez aprende sólo cuando realiza tareas dirigidas y evaluadas, haciendo invisibles aprendizajes significativos que van más allá de la memorización de contenidos curriculares que serán evaluados a través de exámenes estandarizados y aborda la comprensión del mundo que les rodea y media sus interacciones.

No obstante, eso no quiere decir que el juego haya desaparecido completamente de la vida de niños y niñas. Los juegos deportivos gozan de amplia aceptación, probablemente, por su

⁸² Para una discusión sobre las connotaciones del paso de culturas nómadas a sedentarias, ver Bock y Johnson (2004)

carácter rígido y competitivo, que permitiría una adaptación más fluida al mercado laboral. Tal vez, esa sea la razón por la cual los juegos de mesa, con sus reglas establecidas con anterioridad y edades específicas, son aceptados y promovidos por personas adultas. Para Wild (2006), estas actitudes adultas se podrían relacionar con una necesidad de reducir el movimiento físico de la niñez, la creencia de que son herramientas “útiles” para la adquisición de ciertos aprendizajes (incluso más que jugar con arena o trepar árboles), y la promoción de un espíritu competitivo hegemónico. No obstante, Gray (2009) y Sherif, Harvey, White, Hood y Sherif (1961) han subrayado que los juegos competitivos, cuando son organizados por personas adultas, inhiben la colaboración y producen antagonismos entre grupos.

Aunque, probablemente por el habla egocéntrica de algunas etapas de desarrollo, se haya afirmado que la niñez puede ser competitiva por naturaleza, Wild y Wild (2002) sugieren que se deben considerar las condiciones ofrecidas por el ambiente vital; ya que, si un niño o niña nunca ha sentido que sus sentimientos son válidos o importantes, tenderá a buscar satisfacción en sustitutos, como, por ejemplo, la victoria en juegos competitivos; mientras que, si niños y niñas han sentido que sus opiniones, sentimientos y necesidades son respetados, valorados y validados, tenderán a competir, pero sin obsesionarse con el resultado, sino buscando el máximo goce individual y colectivo. Adicionalmente, Delval y Lomelí (2013) han denunciado que la escolarización convencional contribuye a la división entre juego y trabajo, a través de la enseñanza rutinaria de conceptos abstractos e impuestos, que no hacen parte de las necesidades o intereses auténticos de la infancia. Para Zuleta (2016),

Esta valoración diferencial se queda para siempre en nuestra mentalidad. El saber no es un disfrute. Aprender es lo contrario de disfrutar. Disfrutar es lo contrario de aprender. La única motivación sería entonces un interés exterior, no un interés por la cosa misma. (p. 67)

De hecho, Wenner (2011) sugiere que el tiempo de juego infantil se redujo en un 25% entre 1981 y 1997; lo que Carbonell (2015) confirma, ya que,

...se ha perdido el lugar natural y espontáneo del juego infantil como espacio de realización de experiencias en libertad; mientras hay una obsesión por la vigilancia, del control y seguridad por parte de las personas adultas que llegan a recluir a la infancia en ‘parques de juego’, todos clónicos vallados, de superficies llanas y exentos de rincones para el escondite, la aventura y el mínimo riesgo y para hacer volar la imaginación. (p. 34)

Por su parte, Elkind (1988) y Wenner (2011) nos invitan a reconsiderar el juego, con el objetivo de que no signifique lo opuesto al trabajo, sino su complemento. Cuando esto sucede, sugieren Herrero y Fuentes (2012) se encontrarán formas de ejercitar la curiosidad, la

imaginación y la creatividad. Esto es fundamental, ya que, hoy en día, no es la producción sino la creatividad, la fuente de crecimiento; sin embargo, el dualismo juego-trabajo ha desembocado en una disminución del tiempo disponible para el juego infantil libre. No obstante, los mismos autores arguyen que el juego está tan incrustado en la naturaleza y cultura humana que debe tener un propósito, de otra forma, ya habría desaparecido a través de la selección natural.

3.2.4.2 El juego como impulso evolutivo fundamental.

Varios autores, como Brown (2015), Chudacoff (2007) y Wild (2006), han sugerido que el impulso de jugar libremente es una actividad muy importante para el desarrollo infantil, que tiene efectos positivos en el desarrollo físico y cognitivo, la socialización con pares, y la toma de control de las propias vidas. Incluso desde la etología, el estudio del comportamiento animal, se ha sugerido que, a través del juego, el 80% de los animales ~ incluyendo a los seres humanos ~ adquieren herramientas para sobrevivir (Wenner, 2011) y desarrollar su *inteligencia emocional*, es decir, la capacidad de comprender los estados emocionales de los demás y actuar apropiadamente (Goleman, 1996, 2012).

En el terreno del constructivismo, base fundacional del sistema educativo contemporáneo, Piaget (1973) sugirió que el juego simbólico demuestra la naturaleza egocéntrica de la niñez; mientras Vygotsky (1964, 1976) entendió el juego como posibilitador del desarrollo, a través de la creación de un espacio imaginario que hace posible la internalización de conceptos, lo que algunos Rivière y Núñez (1996) y Rosas y Sebastián (2003) han relacionado con la comprensión y el ensayo de reglas, consolidando una especie de ampliación interna de la *zona de desarrollo próximo*⁸³.

Por otra parte, Gray (2016) ha señalado algunas categorías universales del juego infantil: el juego físico; el juego verbal, en el que utilizamos palabras para aprender a hablar; el juego exploratorio, que nos ayuda a dar sentido a nuestro entorno; el juego constructivo, basado en la confección de instrumentos para relacionarnos y movilizarnos; el juego ficticio, que desarrolla la imaginación y habilidades de pensamiento lógico; y, finalmente, el juego social, que enseña a cooperar con las demás personas y limitar impulsos para convivir con otros. Además, el juego libre infantil está relacionado con la motivación y una actitud mental de construcción de procesos internos; puede mezclarse con otras actitudes y motivaciones; y, finalmente, no existe una característica única que delimite el juego, sino que,

⁸³ Según esta teoría, niños y niñas aprenden mejor cuando cuenta con un *andamiaje* o asistencia de otras personas, sean estas mayores o menores. Para una descripción detallada, ver Vygotsky (1978).

...se define en función de una confluencia de diversas características como que es elegido y dirigido por quién juega; es una actividad en la que se valoran más los medios que los fines; no posee estructura o normas dictadas por una necesidad física, sino que emanan de las mentes de los jugadores; es imaginativo y mentalmente alejado de la seriedad de la vida real; y conlleva un estado mental activo alerta pero no estresado. (Gray, 2016, p. 179-180)

3.2.4.3 Beneficios del juego libre no dirigido.

Por otra parte, Chudacoff (2007) ha subrayado que el juego nunca es una actividad fortuita, sino que le subyace una estructura. Sin embargo, cuando se habla de juego “libre” “no estructurado”, lo que se desea subrayar es que la estructura del mismo emana de las propias personas que juegan, y no de una autoridad externa (adulta). De hecho, una característica esencial del juego infantil es que nadie está obligado a jugar, ya que quienes juegan pueden abandonar el juego cuando lo deseen. De esta forma, para que el juego continúe, es necesario que todos y todas se sientan a gusto con la forma en la que se desarrolla el mismo, lo que significa satisfacer los deseos propios y ajenos⁸⁴. Desde esta perspectiva, “el impulso tan fuerte que sienten niños y niñas por jugar con sus pares (...) es una fuerza muy potente que les lleva a aprender cómo tener en cuenta las necesidades ajenas y como negociar los desacuerdos.” (Gray, 2016, p. 55)

Similarmente, se ha identificado una relación entre el juego libre y la construcción de soluciones creativas e imaginativas para gestionar situaciones complicadas (Wenner, 2011); el incremento de la autoestima, la empatía y la inteligencia social (Barker et al, 2014; Feldman, 2000; Greve, Thomsen y Dehio, 2014); y el desarrollo de la creatividad (Brown y Vaughan, 2009). Así mismo, el juego imaginativo, representativo y socio-dramático, en el que niños y niñas asumen roles y participan juntos en la representación, fomenta la autoafirmación, la negociación y el compromiso⁸⁵.

Igualmente, se ha relacionado el juego libre con una disminución del riesgo de problemas cardíacos y la fortaleza del sistema inmunitario (Brown y Vaughan, 2009); y, desde la perspectiva neurocientífica, Panksepp (2004) sugiere que el juego libre promueve el desarrollo neuronal relacionadas con las reacciones emocionales y el aprendizaje social. Similarmente,

⁸⁴ De hecho, Brown y Vaughan (2009), en base a un estudio psiquiátrico de un joven asesino que experimentó una falta sistemática de juego durante su infancia, han sugerido que el déficit de juego se relaciona con psicopatologías, como depresión, ansiedad, agresividad descontrolada, inadaptación social, etc.

⁸⁵ Para una descripción y análisis de las connotaciones del juego libre en el desarrollo de habilidades sociales, ver Gray (2016), Sutton-Smith (2008), y Wild (2006).

Greenberg (1994) ha sugerido que el juego sirve para la “construcción de modelos” en el cerebro sobre las consecuencias de eventuales acciones, lo que le hace esencial para un desarrollo infantil apropiado.

Con relación al juego brusco y turbulento, se le ha relacionado, por un lado, con el desarrollo de habilidades de cooperación adulta (Frost, 2001) y resolución de conflictos (Pellegrini, 2009); y, por el otro, con una reducción de la hiperactividad en niños, niñas y personas jóvenes (Panksepp, 2004). De hecho, estos son los argumentos utilizados en el Reino Unido para seguir diseñando parques infantiles pensados para que niñas y niños puedan gestionar el riesgo y el peligro que surgen cuando escalan árboles, encienden fogatas, y utilizan herramientas, como martillos y seguetas (PFM, 2014a, 2014b).

En términos generales, se comparte con varios autores (Dias y Harris, 1988; Gray, 2016; Howard-Jones, Taylor y Sutton, 2002) que el juego libre no estructurado tiene connotaciones de tipo pedagógico, dado que ese estado lúdico fomenta la creatividad, el razonamiento creativo y el pensamiento divergente en la solución de problemas. Además, el juego informal y autodirigido permite crear las condiciones para desarrollar empatía hacia las necesidades de las demás personas que juegan; promueve la construcción colectiva de normas de juego; establece situaciones aptas para la resolución dialógica de conflictos; y, por último, resalta el goce mismo como razón de juego, restándole importancia y relevancia al espíritu competitivo dominante en nuestras sociedades.

3.2.4.4 Videojuegos

En algunos espacios pedagógicos libres y democráticos son comunes los videojuegos, basado en la premisa de que las personas participantes son las únicas que deben estar a cargo de la organización de las normas de convivencia y actividades desarrolladas. En este sentido, Lave y Wenger (1991) han relacionado los juegos de video con el *aprendizaje situado*, que sucede en situaciones culturales cotidianas; mientras que Gee (2003) los relaciona con el *aprendizaje encarnado*, es decir, que se adquiere no sólo a través de la mente, sino, también, a través del cuerpo, lo que se ha asociado con el involucramiento cognitivo activo (Faltis, 2001). Incluso, Gee (2003) los ha asociado con, por un lado, la teoría de la *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky (1978), visto que promueve la colaboración entre pares y la creación de andamiajes; y, por otro, con la asunción de roles en procesos de aprendizaje situado a través de videojuegos. Éste último aspecto, de acuerdo con Uscinski (2013), permite relacionar los videojuegos con una característica fundamental de cualquier aprendizaje, es decir, “ser capaz de identificarse con el dominio que se aprende. (...) Ya que los videojuegos son significativos para sus jugadores, éstos

desarrollan rápidamente una comprensión mayor del juego y su ‘diseño semiótico’⁸⁶ y asumen el papel de expertos.” (p. 81). Finalmente, Gee (2003) y Skogen (2012) también sugieren que los juegos de video permiten que niños y niñas lean variedades lingüísticas sofisticadas y especializadas; participen en “grupos de afinidad”; y, desarrollen confianza y la sensación de “flujo” (en inglés, *Flow*⁸⁷) descrita por Csikszentmihalyi (1990).

3.2.5 La Metodología del Movimiento Libre.

Propuesta por la pediatra Emmi Pikler (2000), esta metodología sugiere que existe una capacidad infantil de desarrollarse autónomamente⁸⁸. Para que esto suceda, las personas adultas deben construir relaciones significativas de cuidado hacia niñas y niños, prestando atención especial a las actividades diarias (por ejemplo, cambiar el pañal, el baño diario, la alimentación, etc.), evitando el desempeño mecánico y rutinario de las mismas. Así mismo, se considera primordial no apurar procesos de desarrollo infantil (como caminar autónomamente o aprender a leer), sino permitir que puedan, por iniciativa propia, explorar sus posibilidades motrices y cognitivas cuando sienten que puede hacerlo. Dentro de su perspectiva del desarrollo infantil Pikler sugirió siete principios fundamentales⁸⁹:

- Se debe prestar atención total a las necesidades de niños y niñas durante las actividades de cuidado diario;
- Hay que desacelerar el ritmo de las actividades con relación a la niñez, respetando horarios y actividades autónomas;
- Se debe construir una relación basada en la confianza;
- Es necesario construir una relación cooperativa con niños y niñas durante las actividades diarias;
- Nunca se coloca a la niñez en una posición de la cual no pueden salir por sí mismos (por ejemplo, subirlos a un árbol), ya que se argumenta que no le permite a la niña o niño retar sus propias capacidades motrices, sensoriales y cognitivas;

⁸⁶ Un *diseño semiótico* es un sistema de signos – imágenes, palabras, símbolos, sonidos, etc. – que adquiere significado en un dominio particular. (Gee, 2003)

⁸⁷ *Flow* es un estado mental operativo en el que una persona lleva a cabo una actividad y está completamente inmersa en ella, disfrutando de una sensación de enfoque energizado, involucramiento total, y disfrute en el proceso de la actividad (Csikszentmihályi, 1990)

⁸⁸ Aunque, en un principio, se desarrolló para la primera infancia, hoy en día se extiende a otras etapas de desarrollo, particularmente con relación a la atención plena a la niñez y sus necesidades, la confianza como base de las relaciones adultas-infantiles, la toma en consideración de los ritmos infantiles y juveniles, y, finalmente, el énfasis en el juego libre no dirigido.

⁸⁹ Para una discusión ampliada de las características de tales principios, ver Alemany (2011)

- Se debe permitir a niños y niñas tiempo ilimitado para el juego libre;
- Es crucial desarrollar habilidades para comprender las señales que nos envían niñas y niños todo el tiempo.

A través de su trabajo con niñas y niños huérfanos, Pikler sugirió que era posible evitar los efectos dañinos de la institucionalización a través del cuidado consciente y respetuoso ofrecido a niños y niñas. Así, sus estudios de seguimiento comprobaron que un contexto seguro y de apoyo adulto favorecería el crecimiento de una niñez sana con espíritu activo y explorador, y una autoestima fortalecida. Esta visión se asemeja a los planteamientos de María Montessori (1946), con relación a que los sentidos, el movimiento físico, y otras formas de *encarnación* son la base del desarrollo del procesamiento abstracto de la mente⁹⁰. De acuerdo con Rathunde (2009),

La noción de la *mente encarnada*, o *cognición encarnada*, reconoce el rol esencial que juega la experiencia corpórea en los procesos más abstractos de pensamiento, incluso si es relativamente difícil de reconocer. Sin embargo, el reto implícito que ofrece esta perspectiva es que cada concepto, no importa qué tan abstracto y supuestamente objetivo sea, tiene una base experimental que se sitúa en la forma en la que el cuerpo humano interactúa con el mundo a su alrededor. En otras palabras, la clave educativa se encuentra en la combinación de cuerpo, sentidos e intelecto, no en uno de ellos por separado. (p. 200)

A través de la adopción de la metodología de la libertad de movimiento se pretende promover procesos de concientización infantil sobre sus propias potencialidades y limitaciones, lo que les permite interactuar efectiva y plenamente con sus contextos, desarrollar autonomía personal y responsabilidad por las acciones propias. Resumiendo, Pikler sugirió que el movimiento, a la vez que participar en la formación de la imagen corporal, constituye el fundamento de la persona, sacando a flote la subjetividad de cada niño y cada niña. Tal es la importancia del movimiento libre que, como afirma un psicoanalista de la Universidad Paris Descartes, “da forma a las experiencias y contiene uno de los primeros modos de pensamiento. A través del movimiento libre, niños y niñas se relacionan tanto con el mundo externo como consigo mismos” (Konicheckis, 2010, p. 5).

⁹⁰ Para una consideración de procesos de *encarnación* en el desarrollo de la motricidad gruesa, ver Hengstenberg (1994).

3.2.6 Otras Características de la Educación Democrática.

Sin embargo, además de las tres características mencionadas, que se enmarcan en la naturaleza diaria de la práctica democrática (Jenlink y Jenlink, 2009), hay varias otras que se deben mencionar desde perspectivas actitudinales, estructurales y curriculares. Para comenzar, un enfoque educativo democrático tiende a desarrollar:

- actitudes que posibiliten el empoderamiento emocional y social de niños y niñas a través de la confianza plena en sus capacidades (Fahey, 2008; Korkmaz y Erden, 2014);
- el flujo de ideas y el acceso a los procesos democráticos (Boone, 2008; Gutmann, 1987; Leiva, 1999);
- el respeto a las necesidades orgánicas de niños y niñas, la libertad de movimiento, y el acceso libre a materiales (Seoane, 2012; Wild y Wild, 2002);
- la aceptación de la motivación intrínseca como motor del aprendizaje significativo y la facilitación de la autoevaluación (Hecht, 2010; Larrosa, 1995);
- la consideración del alumnado como “ciudadanos de hecho” (Neubeck, 1984; Sabia, 2012);
- el respeto y reconocimiento de la diversidad de orígenes, étnias, idiomas, ideas, gustos e iniciativas (Gadotti, 1999);
- la curiosidad, la iniciativa, la responsabilidad y la creatividad (Greenberg, 2005; Russell, 2004; Sadofsky, 2004); y,
- la expresión libre del estudiantado (Russell, 1984).

Por otro lado, en cuanto a los aspectos estructurales, los espacios pedagógicos libres y democráticos promueven:

- el diálogo permanente, la crítica proactiva, y el trabajo comunitario (Torres et al, 2013);
- la maximización de elección y la minimización de las relaciones estructurales coercitivas (Dryzek, 2000; Biesta, 2011; Hartkamp, 2016; Russell, 2004);
- un enfoque más preocupado en desarrollar habilidades de “aprender a aprender”, que en la adquisición de contenidos (Fahey, 2008; Puolimatka, 1995);
- la flexibilidad en procesos, estándares y protocolos para gestionar las necesidades de cada estudiante (Oki, 2009; Poutiatine y Veeder, 2011);
- la no separación del tiempo de juego y el tiempo de ‘trabajo/aprendizaje’ (Moreno, 2015);

- la consolidación de sólidos lazos de colaboración con la comunidad en relación a la solución de problemas/temas locales (Delval, 2011; Fielding y Moss, 2011; Seoane, 2012);
- la abolición de la asimetría jerárquica entre el estudiantado y el equipo docente y administrativo o de dirección (Arnstine, 1995; Worsfold, 1997);
- el trabajo colectivo en un proyecto que se considera no terminado y continuamente abierto a reforma y reinterpretación (Jenlink, 2009); y,
- la eliminación de barreras institucionales - segregación por grupos, exámenes sesgados, limitación de acceso - para las personas jóvenes (Apple y Beane, 1995; Puolimatka, 1995).

Finalmente, teniendo como objetivo el empoderamiento de individuos y colectivos como agentes de cambio social⁹¹, la educación democrática propone un *contenido curricular democrático* (Hecht, 2016a) transversal y acordado por docentes, familias y estudiantado (García, 2005; Friedrich, Jaastad y Popkewitz, 2010), que rescate narrativas de comunidades vulnerables y subalternas (Fielding y Moss, 2011); aborde relaciones de dominación económica, racial, sexual/de género, étnica, religiosa, política, y medioambiental (Edwards, 2010; García, 2005; Jenlink y Jenlink, 2009; y Seoane, 2012); facilite oportunidades para comprender los desequilibrios de poder (Freire, 1975; Larrosa, 1995); examine la naturaleza no neutra de los procesos políticos (Carr, 2007); motive la discusión informada sobre temas históricos y actuales relacionados con la inequidad (Meza, 2013); y, promueva la investigación estudiantil sobre temas de gobernanza, educación económica, y la creación y puesta en marcha de una cultura inclusiva (Jenlink y Jenlink, 2009; Knight y Pearl, 2000; y Sabia, 2012).

Para Rebecca y Mauricio Wild (2002), fundadores del *Proyecto Integral León Dormido*, los resultados de un enfoque educativo democrático son, por un lado, personas autónomas que construyen sus propios objetivos en base a las necesidades compartidas y aquellas de sus comunidades; la abolición de presiones y coerciones y la superación de discriminaciones desemboca en colaboración, respeto mutuo y esfuerzos por mejorar la vida comunitaria; el desarrollo de la habilidad de autorregulación con relación a las normas sociales acordadas en conjunto; y, cuando se debe dar una sanción por la ruptura de reglas, la asunción de un enfoque no basado en una lógica punitiva, sino de redistribución y reparación. (p. 68).

⁹¹ Esta reflexión parte desde la perspectiva de la *acción comunicativa* (Habermas, 1989), que posibilita que se desarrollen actitudes de responsabilidad colectiva, que se apoyan en acuerdos y acciones coordinadas para la transformación social. Ver Apple y Beane (1995), Edwards (2010), Jenlink y Jenlink (2009) y Kaplan (2009).

3.3 El Papel de las Personas Acompañantes en Escuelas Democráticas

Sugiere David Gribble (1998), activista por la educación democrática, que parece existir una creencia cultural de que hay un conflicto inevitable entre los intereses de las personas adultas y aquellos infantiles, y que involucrar a niñas y niños en la toma de decisión es rendirse a ellos. Sin embargo, añade el autor, es obvio que tal conflicto no existe cuando hay una equidad genuina, dado que no es una cuestión de ganar o rendirse, sino que es necesario crear una cultura de cooperación.

Desde esta reflexión, para poder entender el papel de las personas adultas en contextos educativos no directivos, es necesario mencionar lo que no se espera de ellas. Por ejemplo, dirigir⁹² o interrumpir de forma autoritaria las actividades de niñas y niños, adelantarse a su habilidad de iniciativa, manipular sus sentimientos, imponer explicaciones adultas en su forma de pensamiento; o elogiar o censurar sus acciones. En este último caso, Kohn (2001) ha denunciado que los elogios adultos actúan como instrumentos de manipulación de la conducta infantil a partir de su necesidad de aprobación adulta (DeVries y Zan, 2012), crean una dependencia infantil al elogio por parte de personas adultas que condiciona su compromiso con los procesos propios de aprendizaje (Rowe, 1972), inhiben el placer infantil que emana del propio logro, disminuyen el interés infantil en sus comportamientos prosociales (Katz, 1993), y condicionan su desempeño al recibimiento de premios o elogios. En ese sentido, las personas acompañantes de espacios pedagógicos libres y democráticos se abstienen de emitir juicios de valor, y se limitan a describir las acciones sin evaluarlas (por ejemplo, en lugar de “*¡Qué bien que has subido!*”, se prefiere “*Has subido y bajado del árbol*”), hacen preguntas (por ejemplo, “*¿cuál fue la parte más difícil de representar en ese dibujo?*”), o, simplemente, no dicen nada, mientras demuestran atención plena hacia niñas y niños.

En el marco de la Conferencia Europea de Educación Democrática (EUDEC) que tuvo lugar en agosto de 2017, hubo varias discusiones sobre el papel de las personas adultas en espacios pedagógicos libres y democráticos, que se relacionaban con el nivel de directividad y los temores de imponer contenidos e ideologías en niñas y niños. Después de varias sesiones de discusión, se identificaron dos posiciones claramente delineadas: aquellas que se identificaban con la no directividad absoluta y la libertad como valor fundamental (compartida por las escuelas tipo Sudbury), y aquellas que entendían que cualquier intento de establecer un proyecto educativo alternativo a la tendencia convencional es, en sí mismo, una práctica política que se

⁹² Según sugiere Araujo (2004), “cuando la directividad del educador interfiere con la capacidad investigativa y creativa del estudiantado, entonces la directividad se transforma en manipulación y autoritarismo” (p. 66)

expresa en el establecimiento de límites, responsabilidades y oportunidades de aprendizaje. En otras palabras, algunas personas consideraban que las interacciones con niñas y niños debían ser mínimas y nunca de enseñanza, ya que cualquier relación entre personas adultas y niñas y niños en ambientes educativos es doctrinaria, aunque sea implícitamente; mientras otras defendían que las influencias hacen parte de la interacción cultural humana, y que era más importante considerar si las actitudes que enmarcaban esas interacciones eran respetuosas con los procesos vitales infantiles. Las personas que defendían esta última perspectiva concluyeron que un asunto primordial era si la interacción se enmarcaba por la imposición de normas, contenidos e ideologías de forma autoritaria, por ejemplo, a través de estructuras jerárquicas de toma de decisión o talleres/lecciones obligatorias; o si, por el contrario, se empoderaba a niñas y niños a participar de la toma de decisiones con los mismos derechos y responsabilidades de las personas adultas y se ofrecían talleres (de interés para las acompañantes) a los cuales podían asistir voluntariamente. Como sugiere Appleton (2003), antiguo acompañante de la escuela libre Summerhill,

Si una persona adulta organiza un juego es porque le gusta. No hablamos de nuestras ideas y creencias para crear conciencia en los niños, sino porque disfrutamos hablando de nuestras ideas y creencias. Esta ausencia de connivencia permite que los adultos y los niños se sientan cómodos. Cada uno siente la integridad del otro y hay un sentimiento de trabajar juntos, más que de enfrentamiento. (p. 12)

En muchos casos, con el objetivo de adecuar el propio actuar adulto a una perspectiva más respetuosa hacia las necesidades infantiles, los espacios pedagógicos libres y democráticos promueven procesos de estudio, reflexión y capacitación docente⁹³. Conceptualmente, se puede afirmar que las personas adultas acompañantes en espacios pedagógicos libres y democráticos, consciente o inconscientemente, se embarcan en procesos de *desaprendizaje* y *desempoderamiento* en sus relaciones con niñas y niños, que se asocian con el abandono del ejercicio de la autoridad y la monopolización de la palabra, y un enfoque de apoyo de la construcción de los conocimientos y capacidades de niñas y niños (Korkmaz y Erden, 2014).

⁹³ En este sentido, son comunes las reuniones semanales para discutir documentos, recibir formación por parte de personas expertas, o analizar procesos de desarrollo infantil. Ver Garriga (2013) para una discusión sobre estos procesos en el Proyecto Integral el León Dormido (Ecuador); y Hecht (2010) para analizar el caso de la Escuela Democrática de Hadera (Israel). En este último caso, se dedica alrededor del 20% del presupuesto escolar a la capacitación de acompañantes, y cada seis años pueden elegir cursos en el extranjero.

Para comenzar, las personas acompañantes han asumido procesos de *desaprendizaje*⁹⁴, que posibilitan un cambio en sus relaciones con niñas y niños, fomentando una aceptación incondicional⁹⁵; y de movimiento libre⁹⁶. El objetivo principal es el abandono de discursos éticos como tentativas de control de la conducta de niñas y niños (Lizano, 2013); mientras se propende hacia el *autoconocimiento* reflexivo que facilite la toma de conciencia del propio actuar y sus consecuencias (Larrosa, 1995). Según Mercogliano (1998), ese proceso de desaprendizaje de las personas acompañantes debe relacionarse también con sus asuntos infantiles no resueltos, casi desde una perspectiva terapéutica. En su opinión, muchos de nosotros venimos de familias disfuncionales, y muchos más han sufrido diversas formas de abandono o abuso. En la experiencia de la Escuela Libre de Albany,

Gradualmente se volvió aparente que se necesitaba alguna forma de foro de apoyo en el que las personas adultas pudieran resolver sus conflictos y profundizar en su comprensión de sí mismos y las demás personas. Una de las fundadoras de la escuela sugirió que comenzáramos un grupo semanal de crecimiento personal donde pudiéramos resolver asuntos interpersonales e indagar en áreas de crecimiento intrapersonal. (...) En parte grupo de apoyo y terapia, en parte lugar de resolución de conflictos, en parte reunión comunitaria, el “grupo”, como lo llamamos, sigue siendo un pilar absoluto de la escuela y la comunidad, e incuestionablemente es la llave a la longevidad de ambos. Es allí donde seguimos puliendo nuestras *habilidades humanas* a partir de la práctica de la honestidad emocional a través de la confrontación compasiva con la verdad y con cada uno (p. 14).

Por otra parte, estas personas se comprometen con procesos de *desempoderamiento*, entendido como una característica esencial de una *pedagogía institucional* (Lobrot, 1966) que, a través de la reflexión activa de todas las personas inmersas en las actividades pedagógicas, avanzaría hacia un proceso de autogestión política. Otros autores españoles contemporáneos lo han entendido como “la promoción de formas de relación e interacción (que) se caracterizan

⁹⁴ Rebecca y Mauricio Wild (2002) sugieren que ese proceso de desaprendizaje posibilita una reflexión sobre las propias emociones e intereses. De esta forma, el proceso de identificación y comprensión de las necesidades infantiles pone a las acompañantes en contacto “con sus propias necesidades no satisfechas y los dolores antiguos de su propia infancia” 2002: 93)

⁹⁵ En este sentido, se establecen límites respetuosos y funcionales, pero nunca se emite juicios ni expectativas sobre la conducta infantil. Este proceso exige desligarse del significado de los límites tradicionalmente utilizados (amenazas, advertencias, prohibiciones, etc.) Ver Rogers (1993) y Wild (2006)

⁹⁶ La idea detrás del movimiento libre es evitar la dependencia infantil de la ayuda adulta con el fin de propiciar actitudes y prácticas autónomas de *autorregulación*, que permite la conexión con las emociones y necesidades propias.

por la horizontalidad y la equidad, la toma colectiva de decisiones sobre qué y cómo aprender.” (Encina y Ezeiza, 2016, p. 9-10).

Por su parte, Wild y Wild (2002) señalan que una de las necesidades esenciales de cualquier persona es aquella de ser aceptado por las demás personas – ser tratada como “un legítimo otro” (Maturana, 1992), y, para lograrlo, es capaz, incluso, de dejarse condicionar por personas adultas. Por el contrario, cuando niñas y niños sienten que son aceptados (y no juzgados), se pueden dedicar a satisfacer sus necesidades individuales de desarrollo a través de actividades espontáneas y autónomas. En ese contexto, se desarrolla una *confianza fundamentada* (Corsaro, 2005; Prout y James, 1997), que se nutre de la participación conjunta en la toma de decisiones, una perspectiva dialógica asumida por las personas adultas en la resolución de conflictos, y la comprensión de que niñas y niños son “agentes de creación de sentido” (Thornberg y Elvstrand, 2012).

Además, a la vez que algunas personas se *desempoderan* (es decir, dejan poder), otros se empoderan (como asunción de poder y participación activa en la sociedad), lo que Encina y Ezeiza (2016) han definido como,

Una estrategia que propicia que (...) grupos marginados incrementen su poder, esto es, que accedan al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, ganen influencia y participen en el cambio social. Esto incluye también un proceso por el cual las personas tomen conciencia de sus propios derechos, capacidades e intereses, y de cómo éstos se relacionan con los intereses de otras personas, con el fin de participar desde una posición más sólida en la toma de decisiones y estar en condiciones de influir en ellas. (p. 26)

Así mismo, la perspectiva del *desempoderamiento* entiende que la educación no es propiedad exclusiva de la escuela, a la vez que propone una reflexión sobre diversos enfoques pedagógicos. De esta forma, la perspectiva ofrecida por el *desempoderamiento* es aquella del *aprendizaje-aprendizaje*⁹⁷, donde el alumnado y el equipo docente aprende de cada uno, ya que se entiende el actuar pedagógico como un proceso de construcción colectiva de conocimiento, capacidades y habilidades. En este sentido, dada la importancia de la escala humana en los

⁹⁷ Esta visión se posiciona como opción a otros enfoques, como aquellos de la *enseñanza-aprendizaje* y el de *aprendizaje-enseñanza*. Para comenzar, centrada en el equipo docente y currículos uniformes, la perspectiva de la *enseñanza-aprendizaje* se caracteriza por una marcada tendencia positivista de transmisión de conocimiento y disciplina estudiantil. En segundo lugar, centrado en el estudiantado y con fundamentos constructivistas, un enfoque de *aprendizaje-enseñanza* promueve un papel adulto de facilitación que pueda apoyar el desarrollo infantil y juvenil de una serie de competencias que, supuestamente, les permitirán solucionar los retos cotidianos posteriores a la escuela.

procesos adultos de acompañamiento, en el prólogo del libro que recuenta la historia de la Escuela Libre de Albany (Mercogliano, 1998), Joseph Chilton Pearce (1998) resume las características de una persona acompañante:

La persona adulta acompañante en una escuela libre es igualmente un estudiante, ya que orientar a niñas y niños requiere una apertura fluida a las necesidades continuamente cambiantes de éstos, y un reconocimiento de la gran diversidad que muestra cada niña o niño. La flexibilidad es tan exigente como riesgosa. (...) Como lo indica Mercogliano, la mayor parte del tiempo se dedica a atender las dimensiones emocionales e interpersonales de la vida diaria en la escuela, ya que creen que son los pilares de la vida y del aprendizaje. (Pearce, 1998)

En el caso concreto de escuelas en las que personas adultas *se desempoderan*, a la vez que *empoderan* a niñas y niños, distintas experiencias eligen diversas estrategias; por ejemplo, en el León Dormido y en Ojo de Agua, las personas adultas se concentran en proveer las condiciones necesarias para garantizar un ambiente apropiado; en la Escuela Democrática de Hadera, el equipo docente organiza un rico plan de lecciones basadas en disciplinas académicas y vocacionales, a partir del cual niñas y niños organizan su currículo personalizado; y, para concluir, en Summerhill y Sands, el equipo de personas adultas se ocupa también de organizar cursos que les servirán a niñas y niños como preparación para los exámenes nacionales (Gribble, 2004). En resumen, como parte del proceso de aprendizaje autodirigido, las personas adultas ayudan a las personas jóvenes a definir los objetivos de aprendizaje, la metodología a utilizar y la forma de evaluar los procesos; sin embargo, la prioridad es siempre el bienestar y equilibrio emocional de niñas y niños, ya que se les entiende como condición para el desarrollo cognitivo apropiado (Janov y Holden, 1975).

De acuerdo con Encina y Ezeiza (2016), para que esta visión de *desempoderamiento* pueda concretarse, se hace necesario flexibilizar estructuras de toma de decisión, desarrollar habilidades de *escucha activa*, adecuar las *estrategias discursivas* a las personas interlocutoras, y democratizar espacios de *participación discursiva*. De esta forma, se busca fomentar relaciones basadas en el respeto y el afecto que, según Borja y Castells (1997), son factores determinantes en la creación de un *sentido de proximidad*, que posibilita la participación reflexiva de la comunidad para poder decidir y actuar con relación a los asuntos que le atañen. En la misma línea, Max-Neef (1994) sugiere que “son precisamente estos espacios (grupales, comunitarios y locales) los que poseen una dimensión más nítida de escala humana, una escala donde lo social no anula lo individual, sino que, por el contrario, lo individual puede potenciar lo social” (p. 88).

Por otra parte, con relación a actividades académicas, aunque haya diferentes perspectivas, se comparte la idea de que las personas adultas se deben enfocar en ayudar a niñas y niños a encontrar su “pasión”. En opinión de Gerber (2010), esta labor va más allá de ayudar al estudiantado a identificar su “dominio” o prepararlo para exámenes estandarizados, ya que precisa de una relación personal más cercana y respetuosa. Para ello, se asumen papeles de *colaboración, consulta, y facilitación*⁹⁸, que, a menudo, se mezclan. Por ejemplo, cuando una persona adulta asume el papel de *colaboradora* trabaja con niñas y niños como si fuera un “par”, a menudo sosteniendo o ajustando cuando éstos no tienen la fuerza para hacerlo; mientras que cuando una persona asume un papel de *consultora* cuenta con habilidades o conocimientos especializados que son necesarios en un proyecto emergido de intereses infantiles (Carbonell, 2015; Carpenter, 2009).

En otras palabras, las actitudes y dinámicas que enmarcan estos roles se basan en responder preguntas cuando se las formulan; abstenerse de dominar las actividades; promover un plan de estudios abierto; hacer preguntas clave para que niñas y niños puedan identificar y gestionar sus errores; propiciar estrategias para el aprendizaje autodirigido infantil y juvenil; reconocer la naturaleza relativa del conocimiento y explorar sus matices con el estudiantado; fomentar procesos de auto-evaluación; renunciar al goce de un estatus superior; y conservar una actitud de aprendizaje continuo que permita apoyar los procesos desarrollo infantil (Greenberg, 2003; Robinson, 2012; Wild y Wild, 2002).

Además, partiendo de la perspectiva de que la responsabilidad del aprendizaje es de cada estudiante, sus intereses y motivaciones, la persona acompañante en contextos pedagógicos libres y democráticos debe cuestionar si sus interacciones fortalecen la independencia del alumnado (Hecht, 2010), a la vez que asume una actitud de *disponibilidad*⁹⁹ hacia todos y todas; pero, especialmente, en el caso de niñas y niños muy impulsivos y/o agresivos, entiende que su tarea es empatizar y poner límites, enmarcados en lenguaje afectuoso y respetuoso, con el fin de mantener un ambiente relajado.

⁹⁸ Esta es una figura común en la *Heutagogia* (ver Canning, 2010; Eberle, 2009; Hase, 2009; Hase y Kenyon, 2007) en la que el profesorado pasa a ser “colaborador, mediador y facilitador del aprendizaje, y no mero transmisor de información; nunca presenta el conocimiento como algo acabado y cerrado, sino que crea situaciones para mantener viva la curiosidad del alumnado, posibilitando experiencias diversas que propicien la reflexión, la exploración, el descubrimiento, la imaginación y la creatividad.” (García, 2011, p. 66)

⁹⁹ Para Rogers (1987, 1993, 2007) el concepto de *disponibilidad* se traduce en un acompañamiento basado en la escucha activa y actitudes empáticas, con el objetivo de sintonizarse con las emociones de niñas y niños y permitirles expresarse libremente.

Esto quiere decir que, contrario a la actitud distante que enmarca las relaciones entre docentes y estudiantado que impera en tantos centros educativos convencionales, las personas adultas en estos espacios pedagógicos se toman el tiempo para conocer bien a niñas y niños, escuchar sus necesidades y deseos, y entender sus capacidades mientras permiten que éstos y éstas les conozcan auténticamente (Hern, 1996; Todd, 2012). De hecho, Poutiatine y Veeder (2011) han sugerido que, cuando niñas y niños sienten que se preocupan por ellos, tienden a tener mayor éxito académico y en sus relaciones sociales. Igualmente, basado en una investigación en una escuela alternativa estadounidense, Saunders y Saunders (2002) subrayan la importancia de la creación de una atmósfera escolar de apoyo académico y psicosocial para consolidar relaciones genuinas entre personas adultas y niñas y niños que habían estado en riesgo de fracaso escolar.

3.4 La Desescolarización Familiar

Aunque parezca evidente que el papel de las familias en la educación de niñas y niños es de suprema importancia; la tradición escolarizada, no sólo ha “privatizado” lo que pasa en el aula, excluyendo a las familias y la sociedad, sino que, también, probablemente por una narrativa disciplinada de enseñanza de contenidos, ha limitado los espacios y tiempos de coordinación y colaboración en lo referente a los procesos de desarrollo de niñas y niños. La consecuencia es que, actualmente, la opinión popular sigue considerando que las escuelas convencionales son los únicos lugares apropiados para aprender y recibir una educación.

Además, según Rothermel (2009), durante los últimos trescientos años de escolaridad, se han impuesto ideas educativas de control de cuerpos y mentes, que realzan el valor de la disciplina, la obediencia y la adquisición de habilidades “útiles” para el futuro profesional del alumnado. A través de esa imposición, se han aislado tradiciones de crianza en los que la humanidad pasó de generación en generación conocimientos valiosos, lo que aleja la confianza, la exploración y la comunicación respetuosa de las instituciones escolares convencionales.

Por otra parte, Gray (2016) ha propuesto algunas razones que explican el declive de confianza hacia la infancia, como una sensación de miedo social aumentada mediáticamente, una percepción generalizada de inseguridad laboral futura, una supuesta necesidad de adaptación a “buenas prácticas” que garantizarán seguridad social y económica en el futuro, y el auge de un modelo único de desarrollo infantil centrado en la escuela.

Incluso modelos “tradicionales” de crianza desarrollados en Estados Unidos y Europa tienden a no dar crédito a la capacidad de niñas y niños de interactuar con el mundo en condición de ciudadanas y ciudadanos. En este sentido, Oryan y Gastil (2013) proponen un

estudio sobre los dos modelos de crianza más comunes reflejadas en prácticas hogareñas y escolares en los Estados Unidos y otros países occidentales: el *modelo Adleriano* (Dreikurs, 1964) y el *método de crianza efectiva* (Gordon, 1975). Su análisis demuestra que ambos modelos comparten una idea de la niñez como seres inconscientes, que dependen de la autoridad y la guía adulta para desarrollarse, y promueven un discurso terapéutico que entiende a niñas y niños como inmaduras e incapaces, “reproduciendo, presumiblemente sin intención, un estilo de gestión inconsistente, manipulativo y autoritario” (p. 126). En sus conclusiones, los autores sugieren que nos encontramos ante una contradicción ideológica basada en la inclusión infantil en sociedades democráticas, pero manteniendo estilos de crianza de disciplina indirecta y escondida (Hulbert, 2003).

En la otra orilla, como se ha mencionado anteriormente, Grunzke (2010) ha sugerido que las familias desescolarizadas pertenecen a un “grupo cultural diferenciado” (p. 13), que se caracteriza por la adopción una visión de la niñez como personas competentes con necesidades específicas y únicas, un rechazo hacia el autoritarismo aún presente en muchas instituciones y sociedades, y una tendencia a valorar procesos democráticos familiares, locales y globales. De hecho, Chong y Grandstein (2015) sugieren que las actitudes positivas hacia la democracia demostradas por estas familias están relacionadas con su nivel educativo y cultural. Sus razones para afirmarlo emergen del análisis a la Encuesta Mundial de Valores (en inglés, World Value Survey) que, de 1994 a 2008, preguntó a 240.000 individuos en 85 países sobre sus actitudes democráticas. Teniendo en cuenta el nivel educativo de las personas encuestadas, sus conclusiones sugerían que “preferencias por la democracia se relacionan positivamente con el nivel de educación, ya que, a mayor nivel educativo, mayor es la probabilidad de percibir el sistema democrático como algo positivo.” (p. 381). Por otra parte, como sugiere el mismo estudio con base en los estudios de Fussell (1983), familias de clase trabajadora tienden a valorar procesos educativos basados en la disciplina y la obediencia como forma de adaptación al mundo laboral y la sociedad de clases.

En este punto, la experiencia de la Escuela Libre de Albany se hace particularmente interesante para considerar las características de las familias que optan por la educación libre y democrática. Según Mercogliano (1998), acompañante de la escuela, sus fundadores descubrieron, poco después de haberla fundado, que las familias de diferentes grupos socioeconómicos tenían expectativas muy diferentes hacia la escolarización de sus hijas e hijos. En sus palabras:

Las familias de clase trabajadora querían que la Escuela Libre se pareciera y funcionara como una escuela local de titularidad pública, lo que prácticamente

garantizaría que sus hijas e hijos quedarían atrapados en un ciclo de pobreza. Sus expectativas estaban guiadas por los valores del sistema de clases que solamente los había traicionado generación tras generación, un sistema basado en la movilidad social como medida de éxito. Estas familias querían que sus hijas e hijos tuvieran escritorios, libros de texto, clases obligatorias, competencia, notas, y muchos deberes. (...) Mary (una de las fundadoras), por otra parte, imaginaba un modelo igualitario en el cual niñas y niños estuvieran libres de competencia, aprendizaje obligatorio, y premios de estatus basados en la clase social. (...) Incapaces de lidiar con la incertidumbre (que ofrecía la Escuela Libre), tarde o temprano terminarían poniendo a sus hijas e hijos en las escuelas de titularidad pública de donde habían venido. En algunos casos, sin embargo, la existencia de estrechas relaciones personales de estas familias con la escuela, o por su percepción del cuidado humano intenso en la Escuela Libre, no existente en otras escuelas, les convencía de que se quedaran el tiempo suficiente para descubrir que sus hijas e hijos estaban creciendo de forma que les haría libres. (...) Otra área de potencial polarización era la *disciplina*, y aquí existían diferencias que tendían a seguir líneas de clase. Las familias de clase media generalmente querían que la escuela adoptara un enfoque de *laissez-faire*, y, cuando fuera necesario, estableciera límites al comportamiento de niñas y niños a través del razonamiento y con incentivos adultos planeados. Las familias de clase trabajadora, por el contrario, preferían la ejecución de reglas de conducta claramente definidas, con castigos como la principal disuasión. Esta misma dicotomía cultural aplicaba también a la controvertida área de la agresión, tanto en su expresión como en su gestión. Para muchas de las familias más liberales de clase media, la agresión era prácticamente un tabú, y se sentían muy incómodos cuando escuchaban informes de peleas en la escuela. Les gustaba la idea de enviar a sus hijas e hijos a una escuela con diversidad de raza y clase, pero no la realidad de exponerles a situaciones donde expresiones físicas ocasionales de rabia y furia no fueran descartadas. (p. 9-10)

Por otra parte, también en un estudio auto-etnográfico en Estados Unidos, las profesoras universitarias y madres desescolarizadas, Rolstad y Kesson (2013) arguyen que las comunidades desescolarizadas se diferencian las unas de las otras, dependiendo del contexto en el que se encuentren. De esta forma, en su experiencia, las hay con gran diversidad socioeconómica y cultural, incluyendo familias aborígenes, hispanas, anglosajonas, afroamericanas, asiáticas, musulmanas, cristianas, judías, ateístas, heteroparentales, homoparentales, vegetarianos, con títulos universitarios o educación básica, etc.

En cuanto al nivel de involucramiento de las familias en los espacios pedagógicos libres y democráticos, los hay de diverso modo y rango. Por ejemplo, la escuela Kapriole (Alemania) es una asociación de familias, lo que permite la participación familiar activa, principalmente en la gestión administrativa de la escuela (más no en la gestión democrática de la escuela, es decir, normas y resolución de conflictos, que es potestad de niños, niñas y acompañantes), a través de talleres voluntarios para participantes, grupos de trabajo y “horas de servicio” (90 horas por familia, cada año). Otro ejemplo proviene del Proyecto Integral el León Dormido (Ecuador), donde se exige a las familias, provenientes de clase media y trabajadora, aceptar y adoptar en casa el enfoque educativo de la escuela y asistir a los talleres organizados por la escuela. En el contexto israelí, la Escuela Democrática de Hadera también considera primordial involucrar a las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos, lo que se hace a través del trabajo conjunto en la vida cotidiana de la escuela, participación en comités y en el Parlamento, ofreciendo talleres y conocimientos, entre otros. De hecho, el objetivo inicial fue propiciar espacios de reflexión adulta sobre sus propias experiencias educativas y relacionales para que se construya una confianza en los procesos internos de estructuración del aprendizaje de niñas y niños. Es importante mencionar que, dado su carácter de institución pública, a esta escuela asisten familias de todos los espectros sociales y bagajes religiosos, principalmente, judías y musulmanes. Finalmente, en el otro extremo del espectro, en la Sudbury Valley School, las familias no tienen ningún tipo de participación, ya que la gestión administrativa y democrática de la escuela recae en las personas participantes y el equipo de personas adultas.

Desafortunadamente, no existen estudios sobre las familias desescolarizadas en España, aunque esta investigación hipotetiza que pertenecen a clase media, cuentan con los recursos económicos para costear los costos de una escuela privada, y poseen un elevado capital educativo y cultural. Sin embargo, en el marco de una comprensión global sobre las escuelas democráticas y sus familias, es importante analizar las experiencias del Brooklyn Free School (Estados Unidos), El León Dormido (Ecuador), y la Escuela Democrática de Huamachuco (Perú) para entender la diversidad socioeconómica y cultural de familias que optan por modelos educativos más democráticos.

3.5 Los Costos de la Educación Libre y Democrática, Asunto de Inclusión Económica

Es imposible generalizar cuando se habla de los costos de acceso a los espacios pedagógicos libres y democráticos para las familias. Por ejemplo, en el contexto israelí, la *Escuela Democrática de Hadera* es una de las 35 escuelas democráticas de titularidad pública que acogen comunidades israelíes y árabes. En este caso, debido al éxito académico de sus estudiantes en las

pruebas de admisión a la universidad, el ministerio de educación la invitó a participar en esfuerzos conjuntos con otras instituciones (por ejemplo, varias universidades locales y el Instituto para la Educación Democrática¹⁰⁰) con el objetivo de difundir modelos democráticos escolares y comunitarios.

En otros casos, como en la Escuela Libre de Brooklyn (Nueva York, Estados Unidos), North Star (Massachusetts, Estados Unidos), la Escuela Libre de Albany (Nueva York, Estados Unidos) o la Escuela Democrática de Huamachuco (Perú), las familias pagan solamente lo que puedan, dependiendo de sus ingresos familiares. En otras escuelas hay programas de becas totales o parciales para familias con limitaciones económicas, como el 30% del estudiantado de la Escuela Tinkering (Estados Unidos), o el 25% del alumnado del Proyecto Integrado el León Dormido (Ecuador). En este último proyecto, se ha desarrollado también una moneda alternativa (“aprecios”) con el objetivo de superar lógicas de consumo capitalistas, que se puede utilizar en el intercambio de servicios, el uso de los Centros de Actividades Autónomas (CEPA) por parte de niños, niñas, personas jóvenes y adultas. Esta iniciativa de *economía alternativa* pretende encontrar soluciones a los problemas contemporáneos, conectando con otros grupos similares en otras poblaciones y regiones del país. Como lo explica uno de sus fundadores,

Los niños pueden administrar su ‘talonario’, apenas sepan escribir. Los padres pueden pagar la mitad de la cuota escolar en moneda complementaria, siempre que tengan saldos positivos. Los artistas venden sus obras, se corta el pelo, se hacen acuerdos de transacciones de bienes y servicios para la semana siguiente; un dentista, médicos, análisis de laboratorio, asesoramiento jurídico y otras actividades similares, normalmente servicios caros que de otro modo pondrían en peligro el presupuesto, pueden liquidarse aquí según se acuerde total o parcialmente por medio de los registros que en este sistema se llevan prolijamente. (Wild, 2006, p. 210).

Incluso, otras escuelas hacen excepciones, como en esta última o el Werkplaats (Holanda), y las familias pueden intercambiar sus servicios por cuotas reducidas. Finalmente, hay otras instituciones en las cuales es necesario abonar una cuota inicial (entre 600 y 3000 euros), mientras las cuotas anuales van de los 250 a los 600 euros por mes. Con estas últimas cifras, es claro que no todas las personas interesadas pueden acceder; sin embargo, es también necesario ahondar sobre la idea de la “gratuidad” de la educación, ya que la sociedad paga con sus propios impuestos los gastos educativos de las escuelas de titularidad pública¹⁰¹.

¹⁰⁰ www.democratic.co.il

¹⁰¹ De acuerdo con el documento Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (MECD, 2017), el gasto medio total (es decir, el promedio de inversión en educación infantil, primaria, secundaria y superior) por alumno en España,

desde 2004 a 2014, es el siguiente: 2004, 4739€ (394€/mes); 2005, 5189€ (432€/mes); 2006, 5566€ (463€/mes); 2007, 6073€ (506€/mes); 2008, 6441€ (536€/mes); 2009, 6546€ (545€/mes); 2010, 6427€ (535€/mes); 2011, 6273€ (522€/mes); 2012, 5819€ (484€/mes); 2013, 5593€ (466€/mes); 2014, 5529€ (460€/mes). Desafortunadamente, no se encontraron cifras de los años 2015, 2016 o 2017.

4. Educación para la Justicia Social

“Todos los días en todas partes nuestros hijos extienden sus sueños bajo nuestros pies... debemos pisar con cuidado.” (Ken Robinson)

4.1 Reflexiones Sobre la Educación Ciudadana y para la Justicia Social

Cuando se considera el concepto de justicia social en el marco educativo es importante hacerse la siguiente pregunta: ¿son realmente justas y democráticas las escuelas? Algunas voces señalan que la escuela, dado su énfasis en el desarrollo de habilidades puramente academicistas, se ha convertido en reproductora y legitimadora de desigualdades sociales¹⁰². Así mismo, Ruiz y Prada (2015) han sugerido que se ha impuesto una perspectiva educativa moderna que exhibe pretensiones solidarias, pero promueve una moral de esfuerzo individualista; habla de participación infantil y juvenil, pero se resiste a modificar estructuras institucionales que limitan la inclusión de niñas, niños y personas jóvenes en la toma de decisiones; y reivindica discursos sobre derechos humanos y cultura política, pero subestima la capacidad de participación de niñas y niños como sujetos políticos. Similarmente, Carr (2007) denuncia que existe una falta de atención sistemática hacia la justicia social cuando se habla de democracia en contextos educativos, cuyas consecuencias se evidencian en el desempoderamiento del estudiantado que tiende a internalizar una visión pasiva hacia la inequidad, algo que se ha relacionado con una limitada participación en procesos políticos formales¹⁰³.

Además, se ha subrayado que la escuela contemporánea se caracteriza por una disonancia entre las enseñanzas académica y la vida del estudiantado (Cervinkova, 2013; García Jiménez, 2009); discursos democráticos enmarcados por actitudes y estructuras coercitivas (Hartkamp, 2016); y un conflicto entre ideales autoritarios jerárquicos y fundamentos democráticos y progresistas (Barba Martín, 2009), que entienden la disciplina del aula como “una tecnología escolar para impartir formación social y regular la población estudiantil” (Millei y Raby, 2010, p. 28).

Otras críticas apuntan a la prevalencia de un énfasis de la enseñanza sobre el aprendizaje (Fernández-Enguita, 2015); la competencia sobre la colaboración (Sapon-Shevin, 2013a); la evaluación “objetiva” sobre la evaluación de los procesos (Hartkamp, 2016); la obediencia sobre el pensamiento crítico (Villar Aguilés, 2011); y, finalmente, una visión de ciudadanía

¹⁰² Para una discusión sobre las relaciones entre la escolaridad convencional y sus efectos en la legitimación y reproducción de injusticias sociales, ver Althusser (1974), Willis (1999) y Macedo (1999)

¹⁰³ Para un análisis de las condiciones que promueven una participación política pasiva en escenarios ciudadanos, ver Torney-Purta, Schwille y Amadeo (1999) y Lipman (2005)

democrática limitada al marco electoral del estado nacional (Ben-Porath, 2006; Cervinkova, 2013; Goodman, 1966). Dadas estas razones, desde varias disciplinas se sigue subrayando el reto de trabajar hacia la equidad en contextos escolares inequitativos (Barnatt, Shakman, Enterline, Cochran-Smith y Ludlow, 2007; El-Haj, 2003), que requiere el análisis crítico de las relaciones de poder entre las personas participantes de la práctica escolar (Aapola, Gordon y Lahelma, 2003).

De hecho, cuando se habla de alfabetización en el marco de la escuela moderna es común hablar de habilidades de lectoescritura y lógica matemática; sin embargo, como lo señala Banks (2004), es común notar que, dentro de la conceptualización de personas alfabetizadas, se excluyen conceptos claves como la participación ciudadana en contextos locales, nacionales y globales. De hecho, teniendo en cuenta los retos a los que nos enfrentamos como humanidad, individuos alfabetizados deben exhibir actitudes reflexivas, morales y activas que les permitan asumir roles más determinantes en nuestro mundo globalizado. En otras palabras, en sintonía con Freire (1972), estas personas deben contar, además, con el conocimiento, las habilidades, y el compromiso necesario para embarcarse en un proceso de reflexión de sus contextos - y otros más lejanos - con el objetivo de transformar sus realidades de forma más democrática y justa. Por su parte, Savater (2009) sugiere que ser ciudadano exige que el individuo explore su potencial para argumentar sus propias razones y entender las de las demás personas, apreciando la diversidad y la disidencia. En este marco, de acuerdo con Torres, Álvarez y Obando (2013), la formación ciudadana en espacios pedagógicos debe ir más allá de la socialización de las normas sociales y los valores aceptados, llegando a pretender que el estudiantado se integre a la sociedad y participe de la reformulación de la esfera pública, el significado de la democracia y los valores sociales. Esto, en palabras de Newman (1981), se lograría “ofreciendo oportunidades para que las personas deliberaran significativamente acerca de sus responsabilidades hacia las demás personas, y acerca de los procedimientos de resolución de conflictos con el fin de lograr el bien común dentro del contexto limitado del grupo” (p. 70).

Incluso, desde una perspectiva más amplia, la definición misma de la ciudadanía democrática es un tema de debate. Por ejemplo, como sugiere Levinson (2011), mientras que el discurso educativo contemporáneo sobre ciudadanía y justicia social tiende a resaltar las virtudes del debate deliberativo, a menudo se representan otras estrategias, como la desobediencia civil, como formas menos legítimas de participación democrática. Así, Levinson (2011) ha denunciado que los programas escolares para la promoción de la educación ciudadana “se han convertido en los lugares principales para la creación de nuevas disposiciones e identidades políticas, y para la consolidación de significados particulares de ‘democracia’” (p. 290).

Además, sugiere el mismo autor, el concepto de *participación* ha asumido diversas connotaciones: por un lado, en el contexto neoliberal de proyectos de gobernanza, en el que la ciudadanía pueda solucionar sus necesidades privadamente, o a través de organizaciones de la sociedad civil; y, por el otro, en Estados populistas que desean que la ciudadanía asuma un papel “protagonista” del cambio social liberado por el mismo Estado. Para el autor,

Cuando consideramos procesos en Latinoamérica, Europa del Este, el Medio Oriente, Asia y otras regiones, presenciamos un esfuerzo concertado no visto antes de utilización de la educación formal para formar ciudadanos democráticos a escala global. Por lo menos retóricamente, parece ser un intento de reestructurar las escuelas más allá de sus raíces autoritarias y reformularlas como espacios de convivencia democrática – similar a los esfuerzos globales para reformular las escuelas para la revitalización lingüística indígena o regional, y alejada de los valores coloniales de la asimilación lingüística. (p. 292)

Por su parte, Biesta (2011) considera que existen tres problemas principales con el enfoque de la educación ciudadana y para la justicia social basada en la (re)educación de los individuos: su orientación hacia las personas jóvenes, su comprensión como resultado de una trayectoria educativa, y el enfoque instructivo dominante. Más detalladamente, el primer problema es que se orienta hacia los jóvenes, subrayando la idea de que actitudes y prácticas ciudadanas parten de la adquisición individual de una serie de conocimientos, habilidades y valores apropiados, más que de experiencias prácticas que permiten “vivir” e internalizar actitudes democráticas.

El segundo inconveniente tiene que ver con la creencia de que una ciudadanía efectiva es el resultado de una trayectoria educativa; es decir, se impone una orientación instrumentalizadora de la ciudadanía, que se enfoca en los medios de llegar a una “buena ciudadanía”, pero no se pregunta por lo que realmente significa. En otras palabras, “la discusión política contemporánea se preocupa menos de interrogar críticamente el concepto de ciudadanía activa, que de debatir cómo se puede lograr” (Hall, Williamson y Coffey, 2000, p. 464). La idea de la ciudadanía como resultado de una trayectoria es problemática, añade Biesta (2011), porque se crea a partir de la creencia de que es un estatus que se logra cuando se toma un curso y se responden ciertas preguntas “correctamente”, no cuando se practican ciertas actitudes en un contexto significativo. Además, de acuerdo con Cortina (1997), el concepto de *ciudadanía* ha adquirido una connotación que se relaciona con la experiencia adulta, que no alcanza a reconocer que la juventud es partícipe de la vida social, ya que sus vidas se encuentran enmarcadas en el mundo político, cultural, económico y social.

Finalmente, el tercer problema tiene que ver con la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje; es decir, que “las personas jóvenes aprenden tanto sobre la democracia y la ciudadanía a partir de su participación en diversas prácticas diarias, como de lo que se prescribe y enseña oficial y formalmente” (p. 13)

En el marco de estas reflexiones, es posible afirmar que el enfoque individualista de la educación ciudadana revela una de sus principales falencias; es decir, que no alcanza a considerar que las personas jóvenes viven y actúan situaciones reales y diarias, y que de ellas debe surgir su internalización de actitudes ciudadanas

En este sentido, Yaacov Hecht (2010), activista por la educación democrática, ha sugerido que, cuando las personas jóvenes viven en un ambiente democrático, internalizan sus valores de forma natural. Una perspectiva similar define una ciudadanía activa como,

Aquella persona que sabe exigir sus derechos, cumplir sus deberes para con la comunidad y contribuir al bien común. Los niños y las niñas que participan activamente en su ciudad son capaces de cumplir estos tres requisitos. A medida que se implican en experiencias participativas, incorporan nuevos procedimientos, como el autoconocimiento, el conocimiento de los demás, la comprensión crítica, el juicio, las habilidades dialógicas, la toma de conciencia, la autorregulación... y la construcción de valores democráticos. (Novella, 2012, p. 400)

En resumen, se comparten las observaciones respecto a que una falta sistemática de participación política y cívica de las personas no se debe a una crisis de la democracia en general, sino a una crisis de la democracia diaria, que se hace explícita en oportunidades limitadas de experimentarla y practicarla en la vida misma de las personas¹⁰⁴.

4.2 El Papel de la Escuela que Educa para la Justicia Social

Para Marta Nussbaum (2010) es necesario establecer dinámicas escolares en las que el alumnado pueda “ver el mundo desde la perspectiva del otro” (p. 74), con el fin de neutralizar estereotipos hacia grupos minoritarios, fomentar la responsabilidad individual de niñas y niños, y motivar el pensamiento crítico. En este sentido, Carbonell (2015) ha sugerido el establecimiento de un currículo crítico que “respete la diversidad epistemológica, social y cultural, sobre todo de aquellas voces más marginadas y excluidas” (p. 75). Esto implica la creación de espacios en los que el estudiantado pueda dar sentido al conocimiento adquirido; se pueda reivindicar la memoria histórica local y global, con el objetivo de transformar la realidad

¹⁰⁴ Para un análisis detallado de las limitaciones estructurales a la participación política y cívica de la ciudadanía, ver Balibar (2010), Biesta (2011), Marquand (2004) y Ruitenberg (2015)

de forma más justa; se discuta la *alteridad* a partir de la historia del trabajo y sus resistencias (Apple 1995); se consideren los fundamentos éticos patriarcales y eurocéntricos del desarrollo de la ciencia; se integre el conocimiento a partir de la desfragmentación curricular; se valoren los sentimientos y la emotividad en los procesos personales de aprendizaje; se cuestione la naturalización histórica de conceptos clave como *raza*, *género*, y *clase* (Chan, 1995); se discutan asuntos cruciales en la vida social democrática como el feminismo (Schmitz, Rosenfelt, Butler y Guy-Sheft, 1995) y el ecologismo; y se rescaten historias invisibles de culturas vulnerables y subalternas (Loutzenheiser, 1997).

Por otra parte, Connel (1999) y Seoane (2010) han sugerido que el currículo es un campo de batalla, por lo que se debe hablar de *justicia curricular*, que incluiría la introducción de los intereses de las comunidades vulnerables, la democratización de la toma de decisiones desde una perspectiva inclusiva, y el impulso de la igualdad histórica. Sin embargo, tal como reconoce Kumashiro (2000) la suposición de que la transmisión de información pueda generar empatía tiene limitaciones. Por ejemplo, que los sentimientos empáticos no se traduzcan en acción crítica; o que se refuercen las perspectivas binarias de “ellas/ellos” y “nosotras/nosotros”, incluso cuando el objetivo de la implementación de unidades curriculares tenga la intención de hacer que el estudiantado entienda que “ellas/ellos” son como “nosotras/nosotros”; y, finalmente, que enseñar acerca de la alteridad no implica que estudiantes privilegiados separen lo “normal” de sí mismos, es decir, que reconozcan y trabajen en contra de sus propios privilegios.

Por otra parte, Murillo y Hernández (2014) han sugerido que, aunque algunas escuelas se enfocan únicamente en lo académico, a través de la promoción de actitudes individualistas y competitivas, otras asumen actitudes más cercanas a la educación para la justicia social. Visto desde otra perspectiva, cuando no se construye un planteamiento explícito en pos de la justicia social, la inacción se traduce en la reproducción de injusticias sociales. Consecuentemente, Flecha (1999) ha indicado que, cuando se habla de fracaso educativo y social, se debería hablar del fracaso de los sistemas educativo y social, que no alcanzan a reconocer la riqueza cultural de grupos e individuos diversos.

Para solucionar esto, la escuela debe estar en contacto permanente con la comunidad en su totalidad, con el objetivo de crear una cultura justa compartida que se despliegue a favor de dinámicas, actitudes y comportamientos desde y para la justicia social. Todas estas observaciones señalan “la necesidad de que la lucha de las desigualdades y a favor de una mayor Justicia Social (forme) parte de los proyectos educativos, de los objetivos que se plantean y, por supuesto, de las acciones que se llevan a cabo” (Murillo y Hernández, 2014, p. 17).

Parece claro que los espacios pedagógicos se constituyen como contextos privilegiados para la educación ciudadana (Uribe, 1995) ya que, además de ser lugar de encuentro con la alteridad, que influencia la consolidación de la propia identidad, son espacios organizativos que involucran normas, obligaciones y derechos, constituyendo “el principio de orden y de organización social donde se socializan las formas de racionalidad” (Torres, Álvarez y Obando, 2013, p. 160). En este sentido, Kumashiro (2000) ha recomendado que la escuela sea un espacio seguro, donde la *alteridad* (por ejemplo, la diversidad racial o sexual) sea bienvenida, y donde se cuestione el concepto de *normalidad* (por ejemplo, cognitiva, cultural o sexual). Así mismo, Kenway y Willis (1998) han sugerido que debe existir una estabilidad financiera y material, y que se construyan espacios de *empoderamiento* (Delpit, 1988), espacios, estructuras y dinámicas para que el alumnado que enfrenta diversas formas de opresión pueda buscar ayuda, recursos, apoyo, etc.

4.3 Los Objetivos de la Educación para la Justicia Social

En cuanto a los objetivos de una educación para la justicia social, Fogelman (1997) sugiere que se impone un énfasis en la enseñanza focalizada en oposición a la enseñanza de la clase en su totalidad, el trabajo colaborativo por proyectos o actividades lideradas por el estudiantado, y el uso de recursos fuera del aula. Sin embargo, otras perspectivas subrayan que más allá de estas medidas, lo que se requiere es la “participación plena y equitativa de todos los grupos en una sociedad que se mueve para satisfacer sus necesidades y que prioriza la distribución equitativa de los recursos naturales” (Aramburuzabala, García y Elvías, 2013, p. 2).

Desde una perspectiva más amplia, desarrollada por el grupo de investigación Desarrollo Humano y Justicia Social de GICE (www.gice.es) de la Universidad Autónoma de Madrid (Jacott y Maldonado, 2013; Jacott, et al., 2014; Sainz et al., 2016), la educación para la justicia social se esfuerza por:

- a) enfocarse en la dignidad humana a través del desarrollo de capacidades y la superación de inequidades (Nussbaum, 2011);
- b) la obtención de un bienestar individual y colectivo alcanzable a través de la ayuda mutua, la cooperación y participación en una democracia justa (Prilleltensky, 2012, 2014); y
- c) la promoción de actitudes - y acciones - justas en ciudadanos activos, autónomos y críticos con las estructuras sociales, políticas y económicas que promueven inequidades e injusticias (Westheimer y Kahne, 2004a).

Así mismo, dentro del trabajo de este grupo de investigación, también se han hecho algunas contribuciones a eventos internacionales sobre las diversas relaciones entre la educación

para la justicia social y los fundamentos de la educación democrática (Moreno-Romero, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017c).

En cuanto al significado de la Justicia Social, Murillo y Hernández (2011) exponen que no se limita a los derechos humanos y que han de ser considerados más como un principio necesario que un fin para una sociedad más justa. Similarmente, se ha defendido que no puede limitarse a la igualdad de oportunidades o acceso, ya que el acceso - a una posición desfavorecida, en la mayoría de los casos - solo se convertiría en una forma de legitimar la inequidad (Flecha, 1999, p. 78). Además, no puede relacionarse exclusivamente con la (re)distribución equitativa de bienes, ya que se entiende que la justicia social tiene que ver también con discriminaciones por motivos de género, capacidad, cultura, origen étnico y orientación sexual. Finalmente, no es posible pensarla únicamente en el marco del Estado nacional, ya que se deben considerar las implicaciones globalizantes de la justicia social. Al mismo tiempo, Griffiths (2003) ha señalado que la Justicia Social debe ser entendida como un verbo, lo que implica “un proyecto dinámico, nunca completo, acabado o alcanzado ‘una vez y para todos’, siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora” (Murillo, 2011, p. 9).

4.4 Los Componentes de la Justicia Social

En un inicio, los debates sobre Justicia Social se enfocaron en dos perspectivas, supuestamente mutuamente excluyentes: la redistribución y el reconocimiento (Cochran-Smith, 2008). Tiempo después, Fraser (2006) reivindicó que lo que se necesitaba era reconocer *temas bidimensionales* (como *género, sexualidad, clase o raza*), que les entienden como combinaciones de estatus social cultural y desigualdades económicas, y que precisan de un marco teórico inclusivo que reivindiquen la redistribución y el reconocimiento como elementos teóricos y prácticos interrelacionados. En asuntos cotidianos, casi todos los temas de justicia social podrían ser entendidos como bidimensionales, pero no todos lo son del mismo modo o en el mismo grado¹⁰⁵. Sin embargo, con el tiempo, se añadió una tercera dimensión, el de la *Representación*, que sería reformulada por *Participación*.

4.4.1 Redistribución.

Para comenzar, el enfoque en “**justicia distributiva**” nace de los planteamientos de J. Rawls (1971) y R. Dworkin (1981) respecto al liberalismo individualista y el igualitarismo de la socialdemocracia. Así, se podría hablar de (re)distribución de bienes materiales (Rawls, 1971), bienes primarios (Murillo y Hernández, 2014), capacidades (Nussbaum, 2011; Sen, 1995), y

¹⁰⁵ Para una discusión sobre los temas bidimensionales, ver Cochran-Smith (2008) y Fraser (2006).

otros bienes como educación, poder y acceso (Seashore, 2003). En el contexto educativo, se ha sugerido que toma la forma de programas compensatorios y añadiduras al currículo, como sería una cátedra sobre culturas amerindias o minorías étnicas o religiosas (Cochran-Smith, 2008) y que se relaciona con preguntas en cuanto al control y la ubicación de recursos para ciertas actividades (Vergara, 2015)

En cuanto a la *Justicia Social como Redistribución*, Murillo y Hernández (2014) identifican tres aspectos. El primer aspecto, una cultura escolar que cuenta con objetivos explícitos, conocidos y compartidos por la comunidad y están orientados hacia el desarrollo del estudiantado y la lucha por la justicia social; promueve valores, actitudes y normas compartidos que promueven la inclusión y el aprendizaje colectivo, a la vez que combaten la exclusión, marginación y discriminación; favorece el apoyo diferencial; propende por el trabajo colectivo; y cultiva el sentido de pertenencia. El segundo aspecto, un compromiso con el aprendizaje que promueve el apoyo entre docentes, entiende el aprendizaje como una estrategia colectiva que debe orientarse hacia la innovación. Y, finalmente, un tercer aspecto, procesos de enseñanza justos que cuidan y fomentan la creatividad y el pensamiento crítico; cultivan valores democráticos en fines y medios; se ocupan de la autoestima y bienestar del estudiantado; toman seriamente la atención a la diversidad; y establecen un currículo que promueve la educación de la persona respecto a su comunidad.

Por su parte, Sabbagh, Resh, Mor y Vanhuysse (2006) sugieren cinco áreas de justicia distributiva en educación: el derecho a la educación (equidad de acceso), la ubicación - o selección - en lugares de aprendizaje (como grupos de nivel y/o logro), las prácticas pedagógicas, el trato de las personas adultas hacia el estudiantado, y la evaluación del estudiantado sobre la distribución de notas. En sus conclusiones, señalan que “comúnmente los ideales no corresponden con las prácticas que guían la distribución de recursos en educación, lo que podría explicar los conflictos latentes o explícitos en esta esfera distributiva” (p. 97).

Además, en un texto posterior, Resh y Sabbagh (2016) subrayan la importancia de que las escuelas adopten un enfoque justo hacia la práctica pedagógica, particularmente en tres formas:

- a) La garantía de una “equidad” estructural y en las prácticas diarias tiene efectos sobre las percepciones ciudadanas del estudiantado, dado que la escuela representa un microcosmos de la sociedad para este;
- b) La distribución justa o injusta de los recursos y las gratificaciones tiene significación instrumental, ya que afecta la motivación del estudiantado, sus posibilidades de logro académico y su futuro educativo y oportunidades en la vida; y

- c) La experiencia de distribución justa o injusta de recursos en las escuelas se convierte en una forma de currículo que puede ser un factor determinante en la conformación de una cosmovisión por parte del estudiantado, sus perspectivas sociales y su comportamiento real.

4.4.2 Reconocimiento.

La perspectiva del *reconocimiento* emana de la subjetividad de las minorías y grupos diversos, opuesta al individualismo liberal. En este sentido, el reconocimiento como componente de la justicia social busca la valoración de las diferencias culturales, sociales y personales (Fraser, 2008a; Murillo y Hernández, 2014; Young, 1990) y la aceptación de las diferencias de los grupos subalternos (Flórez, 2016), a la vez que se hace una crítica a las perspectivas distributivas, ya que asumen un entendimiento de las necesidades de cada grupo sin contar con su concepto (Cochran-Smith, 2008).

En el contexto educativo, *reconocimiento* como componente de la educación para la justicia social pretende problematizar concepciones de *normalidad* (Kumashiro, 2000) naturalizadas en la formación docente, cuestiona la cultura de competitividad y exclusión social (Vergara, 2015), y entiende cualquier tipo de diversidad (cognitiva, motriz, sexual, racial, etc.) en sus propios términos. Así mismo, pretende solucionar la *crisis de conocimiento* (King, 2006) que, por un lado, instala “los valores, perspectivas y cosmovisiones de grupos dominantes en las normas institucionales y culturales” (Lynch y Baker, 2005, p. 143), y, por otro lado, legitima la marginación en los currículos escolares de las experiencias históricas y epistemologías propias de grupos afroamericanos, aborígenes americanos y otros grupos minoritarios (North, 2006). En el contexto educativo, Lynch y Baker (2005), señalan que,

El respeto mutuo y el reconocimiento no se relacionan únicamente con la idea liberal de que cada individuo tiene derechos iguales y los privilegios de la ciudadanía en el país en el que vive, sino que también están ligados a la valoración y aceptación de las diferencias, más que simplemente su tolerancia. (p. 133)

Por otra parte, tomando en cuenta el *reconocimiento* como componente de la Justicia Social, Murillo y Hernández (2014) proponen que el espacio pedagógico entienda su rol en el cambio cultural de la sociedad cuando reconoce, valora y respeta la diversidad de género, cultural, étnico, sexual, y de otro tipo; promueve una concientización sobre la importancia de la diversidad social, cultural, sexual, religiosa, y de otro tipo; establece un currículo multicultural que fomenta el pensamiento crítico, el razonamiento ético y la denuncia de situaciones injustas

actuales; se solidariza con la diversidad (cultural, lingüística, sexual, etc.) y experiencias del estudiantado y sus familias; y, establece una estrecha colaboración entre la escuela y el hogar.

Por su parte, Apple (2016) señala que se hace necesario abordar asuntos de poder, a través de preguntas que cuestionen la autoría y la representación del conocimiento que se reproduce en libros de texto y currículos. Similarmente, Muñoz (2007) sugiere que los currículos deben reconocer los aportes “de las diferentes culturas a través de la exploración de sus historias, sus cosmovisiones, etc.” (p. 492), lo que permitiría consolidar una identidad consensuada que fomentaría liderazgos horizontales, democráticos y respetuosos. Esto se ha llamado *justicia cognitiva global*¹⁰⁶, que sería prerequisite para consolidar una justicia social global. Según Aguiló Bonet (2009), de lo que hablamos es de una *justicia curricular*, que se consolida,

...por un lado, como la crítica y el rechazo del mito arrogante de un conocimiento científico único y universalmente válido y, por el otro, la necesidad de reconocer en pie de igualdad modos y localizaciones de producción del conocimiento originados en lugares diferentes a los tradicionalmente considerados como sitios de formulación científica y epistemológica. La justicia cognitiva es, por tanto, un llamado a hacer visibles formas de conocimiento, en particular aquel marginado o periférico, generadas en diversas partes del mundo cuyos productores luchan contra la diferenciación desigual, el exclusivismo científico y el racismo epistémico. (p. 16)

Los conceptos básicos de esta *justicia curricular* serían, en primer lugar, el reconocimiento de la *diversidad epistemológica* del mundo (Santos, Gutiérrez y Arriscado, 2004); en segundo lugar, su naturaleza infinita, es decir, una diversidad de saberes que deben entenderse en relación a los demás, lo que prevendría el desarrollo de dogmatismos y autoritarismos ontológicos; en tercer lugar, el reconocimiento de la validez de todas las formas de conocimiento¹⁰⁷, que eliminaría jerarquías epistémicas abstractas y absolutas, mientras se reivindica la relatividad del conocimiento de acuerdo con los objetivos de aprendizaje; en cuarto lugar, el fortalecimiento de las voces marginadas y silenciadas a través de una *epistemología del sur*¹⁰⁸ (Santos, 2006; 2009) opuesta a una *epistemología del norte*, que “inferioriza, ignora o

¹⁰⁶ Para una discusión ampliada de la Justicia Cognitiva Global, ver Santos (2005, 2006, 2007)

¹⁰⁷ Este principio de la *igual autoridad cognitiva* es prerequisite de una *democracia epistémica* (Castro-Gómez, 2007), que busca transformar las relaciones de poder actuales entre saberes, y entiende el conocimiento como factor de emancipación.

¹⁰⁸ Las *epistemologías del sur* se basan en “un proyecto epistémico y político formado por un conjunto plural de orientaciones teóricas y metodológicas que buscan recuperar los saberes, prácticas y grupos sociales históricamente excluidos por el colonialismo y el capitalismo, así como hacer visibles, mediante la epistemología de la visión,

silencia lo que codifica como alteridad” (Aguiló, 2009, p. 18); y, en quinto lugar, un enfoque de educación superior que propenda por la *interculturalidad epistémica*, un proyecto de construcción de nuevos marcos epistemológicos que incorporen conocimientos y experiencias múltiples y desmantele la diferencia entendida como inferioridad.

4.4.3 Participación.

El tercer componente de la justicia social es la *participación*, aunque, originalmente, Fraser (2006) habló de “paridad de participación” con relación a una mayor participación de la diversidad (género, sexualidad, raza y clase) en la organización político-económico-cultural de la sociedad en términos de redistribución y reconocimiento. Sin embargo, en un texto posterior, Fraser (2008b) habla de *representación* con el fin de definir “marcos más adecuados para las demandas de justicia que integren un justo reconocimiento y una justa redistribución, garantizando a las personas una plena representación política” (Flórez, 2016, p. 1).

Sin embargo, Belden y Feinberg (2001) sugieren que hay varios cuestionamientos a la perspectiva representativa: por un lado, la capacidad de alcance de mejores políticas para el bien común o solamente para ciertos subgrupos en las comunidades; y, por otro lado, la ausencia de interacción diaria que une a las comunidades y permite que diferentes sectores entiendan sus necesidades diferenciadas y experiencias de vida.

No obstante, hoy en día tiene mayor aceptación el término *participación*, para referirse a la implicación activa de las personas, especialmente de los colectivos tradicionalmente excluidos, en las decisiones que les afectan (Aramburuzabala et al., 2013; Sainz et al., 2016; Young, 2011). Así, para problematizar el concepto de *participación*, Westheimer y Kahne (2004b) proponen una reflexión sobre las diferencias existentes entre el *ciudadano personalmente responsable*, que paga sus impuestos, obedece las leyes, etc.; el *ciudadano participativo*, que asume liderazgo en estructuras sociales, culturales y políticas; y, el *ciudadano orientado a la justicia*, que pretende cambiar las estructuras cuando son reproductoras de injusticias. Similarmente, desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía, Fogelman (1997) ha conceptualizado la educación para la ciudadanía como una educación *sobre, para y en* participación. Así, mientras la educación *sobre* la participación involucra contenidos y conocimientos sobre estructuras participativas; la educación *para* la participación subraya no solo las habilidades de análisis y pensamiento crítico, sino también actitudes y valores como el

alternativas epistémicas y sociales emergentes, tendiendo puentes de diálogo entre el máximo de experiencias de conocimiento del mundo” (Aguiló, 2009, p. 17).

compromiso colectivo y la integridad; y, por último, la educación *en* participación se basa en la acción y la experiencia, en el que el concepto principal es el empoderamiento.

En el contexto educativo, algunas preguntas relacionadas con la *participación* tienen que ver con los modelos de participación dominantes en los centros, los agentes en la toma de decisiones sobre lo que pasa en las aulas, y sobre los mecanismos de recolección de las voces de los miembros de la comunidad y su participación en la toma de decisiones (Vergara, 2015). Así mismo, se ha sugerido que el paso de la *representación* a la *participación* se da cuando se educa a niñas y niños en el proceso del diálogo democrático y la negociación en el que debaten lo que es importante para ellas y ellos (Provenzo, 2008); cuando los grupos históricamente marginados cuentan con una voz genuina en la negociación de las oportunidades educativas que les son importantes (Cochran-Smith, 2008); y cuando se facilita “un conocimiento que permita al estudiantado buscar soluciones más allá de las estructuras establecidas, siendo la justicia el referente ético de las mismas.” (Delgado, 2015, p. 1).

En este sentido, Murillo y Hernández (2014) llaman la atención sobre el hecho de que, si tenemos en mente la formación de una sociedad más democrática, no es suficiente que el alumnado conozca los procesos institucionales de participación, sino que también sepa expresarse ante otros y defender las ideas propias, lo que se logra, únicamente, cuando los espacios educativos son democráticos, y no autoritarios. En opinión de Novella (2012),

Para promover la participación de la infancia, es necesario definir prácticas educativas organizadas y ritualizadas, para que niñas y niños intervengan como activistas de los procesos participativos cada vez más complejos donde desarrollarán su autonomía ciudadana cada vez más responsable y comprometida. Estas prácticas, que forman “en”, “para” y “desde” la participación, e implican un combinado de estrategias socioafectivas, de deliberación y de actuación. (p. 400-1)

En resumen, cuando se considera la *Justicia Social como Participación*, Murillo y Hernández (2014) subrayan que se debe cultivar una cultura de respeto; promover la participación de todos y todas; organizar las aulas democráticamente por medio de Asambleas que permiten discutir las decisiones que afectan al estudiantado - como la organización del aula, los contenidos, las estrategias didácticas, las estrategias evaluativas, etc.; y, finalmente, favorecer la toma colectiva de decisiones de la comunidad escolar (reuniones abiertas), el liderazgo distribuido, y la apertura al entorno.

4.5 Elementos Constituyentes de la Educación para la Justicia Social

Según Murillo y Hernández (2011), existen ciertos temas esenciales para garantizar la implementación de una perspectiva educativa orientada hacia la justicia social: el establecimiento de espacios, estructuras y dinámicas que propendan por el autoconocimiento de las personas jóvenes; la consolidación del respeto mutuo como punto de partida de las interacciones pedagógicas; el abordaje de temas de injusticia social que pueda promover el paso hacia la acción social; el estudio de movimientos sociales y de resistencia a lo largo de la historia; y, finalmente, la sensibilización de la comunidad escolar con relación a temas estratégicos para la comunidad global. Así mismo, los autores proponen un enfoque evaluativo que sea equitativo, participativo y crítico¹⁰⁹.

4.6 Justicia Social como Inclusión

Según Carbonell (2015), han existido cuatro fases históricas en la educación, desde la segregación hasta la inclusión: la primera fue el abandono y la marginación de las personas consideradas molestas e imperfectas; la segunda fase fue la construcción de centros especiales de educación especial, que partía de una filosofía asistencialista que separaba a las personas diversas en términos físicos, sensoriales, psíquicos o cognitivos; la tercera fue “la integración diferenciada”, actualmente aplicada en la mayoría de las escuelas convencionales, que propende por currículos diferenciados para niñas y niños con “necesidades especiales de aprendizaje”¹¹⁰; y, finalmente, la cuarta fase es la de la *inclusión social*, que considera que, partiendo de un enfoque equitativo, agrupar a personas diversas es la mejor manera de aprender al propio ritmo. Sin duda alguna, un punto de inflexión para adoptar la última perspectiva lo constituyó el llamado *Informe Warnock* (1981), que subrayaba que niñas y niños, con o sin discapacidad, aprenden mejor si lo hacían juntos y juntas, y no separadamente. En sus conclusiones, el informe recomendaba la transformación de la cultura docente con el fin de incluir a todas y todos en un proyecto personalizado de aprendizaje¹¹¹.

¹⁰⁹ Es decir, equitativo, en cuanto adaptado, sensible a nivel cultural, continuo, basado en criterios cualitativos, y que considere el proceso; participativo, en cuanto que involucre a la comunidad estudiantil y que parta de una perspectiva dialógica y cooperativa; y crítico, en cuanto sea no jerárquico, transformador y emancipador.

¹¹⁰ Sugiere Carbonell (2015) que esta perspectiva “se fundamenta en la teoría del déficit individual que se ocupa más de las deficiencias de las personas y no en sus necesidades” (p. 120). Detrás de este discurso diferenciador, respaldado por diagnósticos médicos, se halla un esfuerzo por asimilar a la persona a modelos sociales dominantes de “normalidad”. De acuerdo con Encina y Ezeiza (2017), “si hablamos de inclusión (...) no tiene sentido que la propia escuela que trabaja la inclusión saque a l@s alumn@s supuestamente ‘deficitari@s’ de clase para darles otro tipo de educación” (p. 122), ya que, denuncian los autores, es el propio currículo uniforme el que hace que no logren las expectativas escolares homogeneizadoras y se les etiquete como estudiantado con “necesidades educativas especiales”.

¹¹¹ Para un análisis de las estrategias de inclusión, ver Barton (1998) y López Melero (2010)

Sin embargo, y tal vez por la difusión de la última fase, actualmente sigue pensándose que la inclusión intenta incluir a estudiantes con discapacidad en entornos educativos tradicionales (From, Holmgren, Andersson y Ahl, 2003; Tamor y Peterson, 2001). Esta perspectiva es apoyada por perspectivas¹¹² que sugieren que niñas y niños, con diferentes capacidades o de diferentes orígenes raciales o étnicos, deben tener,

...la oportunidad de pertenecer a una clase o aula ordinaria, dónde aprenden de los compañeros y junto a ellos, (mientras que) el profesorado debe adaptarse a la infancia y no la infancia al programa; la educación especial debe convertirse en un elemento de educación general, unificando los dos sistemas en sus esfuerzos para satisfacer las necesidades infantiles; y los niños con discapacidad han de ser participantes plenos y activos en la escuela y en la comunidad. (Carbonell, 2015, p. 125).

Para Flecha (2012), el enfoque de atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad, a través de la separación y la segregación por niveles de logro, sin tener en cuenta un enfoque inclusivo que valore la diversidad. Similarmente, Sapon-Shevin (2013b) sugiere que este enfoque es muy restrictivo, ya que, por un lado, niñas y niños son diferentes en múltiples formas, y, por otra parte, cuando se pretende que un sistema educativo sea inclusivo para un grupo de diferencias (llamadas comúnmente *discapacidades*), se ignoran las diferencias raciales, étnicas, sexuales, lingüísticas, religiosas y de clase. Así mismo, otro problema para la inclusión de la diversidad ha sido la falta de reconocimiento de que las políticas escolares reflejan los valores de la sociedad, y que los obstáculos para una educación inclusiva tienen su origen en las estructuras sociales, políticas, económicas e ideológicas. Para la misma autora, una educación inclusiva debe crear una comunidad cálida y acogedora compuesta por seis componentes:

- cooperación por encima de la competencia;
- la inclusión de todos y todas, sin que alguien tenga que “ganarse” un lugar en la comunidad”;
- un contexto que valore las diferencias y se comenten abiertamente;
- espacios, dinámicas y actitudes que valoren a cada persona y sus múltiples identidades;
- un ambiente donde se fomente la valentía para desafiar la opresión y la exclusión; y,
- un contexto en el que exista seguridad física, al igual que seguridad emocional y relacional para todos y todas, de forma que se sientan seguros en la comunidad escolar donde aprenden.

¹¹² Para obtener ejemplos de la implementación de esas perspectivas, ver Hargreaves (2005) y Stainback (2001).

De lo que se trata, según Poutiatine y Veeder (2011) no es de tratar a cada persona equitativamente, sino de garantizar que cada una obtenga lo que necesita para ser exitosa; de transformar la escuela, de forma que la organización y práctica pedagógicas tomen en cuenta cada niñas y cada niño, intentando eliminar barreras (Ainscow, 2004); y de promover una *diferencia igualitaria* (Hinz, 2007), que facilite diversos niveles de inclusión que sirvan a las necesidades de cada persona con el fin de quebrar las barreras que limitan el desarrollo de su potencial.

Para Carbonell (2015), hay dos conclusiones relevantes sobre el enfoque dominante hacia la inclusión. Por un lado, no ha llegado a todos los niveles educativos, ya que el acceso diferenciado a las herramientas tecnológicas hace que la brecha aumente, traducéndose en exclusión social, y, por otro lado, la escolaridad obligatoria sigue siendo una experiencia terrible para muchos niñas y niños, sea por ratios exagerados que no permiten un enfoque personalizado, la no toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de las personas, la filosofía individualista y competitiva de la escolaridad contemporánea, la coerción como estrategia disciplinante, la metodología tradicional basada en la memorización, y la falta de afecto y relaciones positivas significativas en el ambiente escolar.

4.7 Cuatro Áreas de Importancia para la Educación para la Justicia Social

Para terminar este apartado, hay cuatro aspectos de particular importancia que deben ser explorados más en detalle: el liderazgo educativo, los currículos, la formación docente, y el aparato institucional educativo para la justicia social.

En primer lugar, Bogotch (2002) y Larson y Murtadha (2002) han sugerido que ha faltado una participación más activa por parte de líderes educativos - e investigadores educativos - en los debates sobre justicia social y participación ciudadana. Esto puede deberse a que los cuerpos docentes se ven presionados por las políticas educativas que reducen los objetivos educativos y no promueven la equidad en sus estudiantes (Seashore, 2003). Para Murillo y Hernández (2014), los equipos directivos deben apersonarse en la creación y sustento de una cultura educativa para la justicia social. Sin embargo, ese liderazgo no debe ser personal, sino colectivo, y debe estar apoyado por unos contenidos curriculares que aborden temas críticos a desarrollar con colegas y estudiantes. Así mismo, se ha sugerido que se deben cambiar las condiciones que promueven la desigualdad en la escuela (Apple y Beane, 1995), a la vez que orientar esfuerzos para mejorar la salud psicológica del estudiantado, su autorregulación, involucramiento, creatividad, y conocimiento (Rathunde, 2009)

Segundo, se ha señalado que varios obstáculos estructurales imposibilitan el desarrollo de currículos educativos inclusivos con enfoque en justicia social; por ejemplo, cuando se enmarcan en evaluaciones estandarizadas que conllevan al estudiantado a altos niveles de estrés, o cuando son programados por personas que no están en contacto con las familias o el alumnado de las escuelas (Sapon-Shevin, 2013a). Por otra parte, se ha validado el uso de viñetas para entender actitudes sobre temas sociales complejos y sensibles¹¹³, y para determinar procesos cognitivos en la toma de decisiones frente a un dilema dado¹¹⁴. Así mismo, se ha indicado que el currículo debe servir como una introducción para el análisis estructural de situaciones sociales, políticas y culturales (Jenlink y Jenlink, 2009).

Igualmente, se ha subrayado la validez del aprendizaje-servicio en procesos de concientización de la justicia social (Baldwin, Buchaman y Rudisill, 2007), así como en el desarrollo de perspectivas críticas sobre realidades sociales dadas (Aramburuzabala et al, 2013). Por su parte, Murillo y Hernández (2014) sugieren la inclusión en el currículo de temas que partan de las experiencias del estudiantado y que les permitirá reflexionar críticamente sobre las realidades que les rodean, enfocándose en las potenciales acciones de cambio social. En opinión de Sapon-Shevin (2013a), ese tipo de currículo debe conocer al alumnado y asegurar que los contenidos son significativos, de interés cultural para todos y todas, y sensible a múltiples inteligencias. Concluye la autora que una forma de involucrarse en un currículo orientado a la justicia social es a través de proyectos interactivos que propenden por “el aprendizaje cooperativo, la inclusión del trabajo de los estudiantes a varios niveles y aporta varias fortalezas e historias al aula.” (p. 82)

En tercer lugar, con relación a la formación docente, Grant y Agosto (2008) y Aramburuzabala y sus colegas (2013) han sugerido que hacen falta mayores esfuerzos para integrar la justicia social en la formación docente. Para ello, se han sugerido cuatro premisas fundamentales: primero, abandonar la idea de que la educación para la justicia social se trata de organizar actividades, sino que demanda un enfoque de preparación del profesorado que reconoce los contextos sociales y políticos en los que se han ubicado históricamente la enseñanza, el aprendizaje, y la escolaridad en relación a la justicia (Sapon-Shevin, 2013b); segundo, renunciar a la idea de neutralidad docente, dado que las actitudes democráticas dependen de la deliberación cívica y el respeto por la diversidad; tercero, comprender la importancia de los niveles primarios de formación docente con relación a la justicia social; y, cuarto, compartir la

¹¹³ Para una descripción detallada de la aplicación de las viñetas, ver Stecher et al. (2006)

¹¹⁴ Para una ilustración de los dilemas y la determinación de los procesos cognitivos, ver Barnatt et al. (2007) y Morrison, Stettler y Anderson (2004).

perspectiva de que la enseñanza para la justicia social es para todo el estudiantado, no solamente para aquellos que son pobres o pertenecen a una minoría (Cochran-Smith, 2008).

Finalmente, la discusión sobre el aparato educativo institucional se presenta como uno de los puntos más retadores en la promoción de la educación para la justicia social. En el análisis del caso inglés de escuelas fuera de la educación convencional (escuelas independientes, religiosas, privadas, etc.), West y Currie (2008) señalan que, sin duda alguna, estas contribuyen a la segregación y la estratificación social a través de sus procedimientos de selección y sus altas cuotas. En este contexto, dado que estas escuelas admitían escasos números de niñas y niños provenientes de contextos menos favorecidos, el gobierno inglés intentó – sin éxito – llevar a cabo una intervención legislativa ofreciendo financiamiento público y reducción de impuestos. Sin embargo, estos esfuerzos en la promoción de la justicia social no dieron frutos, poniendo en evidencia la necesidad de que las políticas estatales y las reformas legislativas vigilaran más atentamente las prácticas de inclusión a niveles micro dentro de estas escuelas (Boyask, 2010). Sin embargo, algunas voces críticas señalan que estos discursos de inclusión hacen un flaco favor a la discusión sobre la justicia social, ya que la intervención gubernamental no sirve de mucho mientras que no se solucionen los problemas en el ambiente escolar, dado que “limitarse a colocar cuerpos en el mismo espacio físico no garantiza una interacción positiva, ni el apoyo entre estudiantes, ni sentimientos de bienvenida y pertenencia.” (Sapon-Shevin, 2013a, p. 80).

En este sentido, las exigencias de la existencia de una única educación pública para todos y todas bajo el argumento de la igualdad de acceso no parecen tener mucho fundamento, ya que cuando se exige que todos los estudiantes sean “iguales”, o sea, que se integren a la sociedad/cultura nacional o mayoritaria, elimina la perspectiva de la “diferencia igualitaria” (Hinz, 2007; Prengel, 2001) que enaltece la diversidad en contextos multiculturales.

Para concluir, en el contexto español, Acaso (2015) reivindica que se hace necesaria una serie de *microrevoluciones* que podrían trasladarse a la formación docente. Por ejemplo, a nivel inconsciente, se debe entender la individualidad de cada estudiante, lo que se relaciona estrechamente con sus intereses y estilos de aprendizaje. Además, debe haber una microrevolución democrática en la escuela, que permitan establecer nuevas formas de relación entre el alumnado (incluyendo la mezcla de edades en proyectos interdisciplinarios), y el alumnado y el equipo docente. También, se debe repensar el espacio y los muebles, con el fin de promover la expresión de sentimientos y emociones. Así mismo, se debe reformular el uso del tiempo para que no se enseñe tanto y se aprenda más, lo que motivaría procesos de placer respecto al aprendizaje propio. Finalmente, se debe organizar un enfoque evaluativo

descentralizado, que considere procesos individuales de aprendizaje partiendo de la investigación y la valoración cualitativa.

II. El Trabajo de Campo

5. Metodología de Investigación

5.1 Objetivos

Esta investigación etnográfica indaga sobre los fundamentos, el funcionamiento, las implicaciones y consecuencias de educar en libertad desde la perspectiva del aprendizaje autogestionado y el autogobierno escolar en un espacio pedagógico democrático situada en el este de España: Ojo de Agua Ambiente Educativo. En ese proceso, las narrativas que sus participantes y ex-participantes tienen sobre sí mismos y sus procesos de desarrollo; la comunidad que les rodea; sus procesos de aprendizaje y desarrollo; y, la influencia de esas experiencias en su formación académica, sus procesos de inserción laboral, y sus planes a futuro son consideradas fundamentales. Así las cosas, desde una perspectiva etnográfica, se busca dar sentido a tales narrativas, con el fin de entender mejor estos procesos alternativos en el marco de una agenda educativa global, la cual se encuentra basada fundamentalmente en la actualidad en estructuras y dinámicas autoritarias, asignaturas “útiles” y evaluaciones estandarizadas.

Como sugiere una de las personas fundadoras de Ojo de Agua, un enfoque social y cultural diferente requiere un enfoque diferente hacia el aprendizaje y los procesos de desarrollo infantiles y juveniles:

La cultura en la que vivimos restringe el concepto de aprendizaje a algo que se da en una clase, donde se distribuye información casi unilateralmente. Aquí – en Ojo de Agua - se hacen talleres, sí, pero no es algo en lo que hacemos gran hincapié. Aquí lo que importa es que las personas sientan qué desean hacer, esté en el currículo o no. (Terol, 2015, p. 2).

Ante la opinión de que la mayoría del aprendizaje sucede fuera del aparato escolar, incluyendo la enseñanza intencional, los currículos diseñados y secuenciados, y la evaluación individualizada de conocimientos (Bransford et al., 2014), esta investigación pretende explorar estrategias alternativas de aprendizaje en un espacio pedagógico libre y democrático y sus relaciones con las dimensiones de la educación para la justicia social.

En resumen, el objetivo principal de esta investigación es entender cómo funcionan las escuelas democráticas, qué características tienen, qué capacidades y espacios de participación promueven y, a partir de este conocimiento, identificar las múltiples formas en las que se relacionan las dinámicas propias de la educación democrática con las tres dimensiones de la educación para la justicia social: redistribución, reconocimiento y participación, de acuerdo con el marco conceptual ofrecido por Fraser (1996, 2008b).

Este objetivo general cuenta, a su vez, con los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las prácticas y dinámicas promovidas por los espacios pedagógicos democráticos, a través del estudio de caso de Ojo de Agua, y su impacto en el desarrollo de capacidades de sus participantes;
- Analizar las narrativas e historias de vida de las chicas y chicos participantes de Ojo de Agua;
- Analizar las narrativas e historias de vida de las personas egresadas de Ojo de Agua;
- Indagar la situación socioeconómica y educativa de las familias de las y los participantes de Ojo de Agua, así como sus narrativas e historias de vida;
- Comprender las características esenciales del acompañamiento adulto en un espacio pedagógico democrático;
- Estudiar los enfoques existentes o inexistentes de justicia social en este espacio pedagógico libre y democrático.

De tal forma, este estudio surge del interés por motivar una discusión sobre perspectivas educativas alternativas que puedan nutrir las actuaciones y dinámicas de la escolaridad convencional, ya sea de denominación pública, privada o concertada. Para poder conseguir los objetivos aquí planteados, la presente investigación se centra en un estudio de caso, ya que esto va a permitir analizar en profundidad las prácticas y dinámicas que son promovidas en estas escuelas.

5.2 Preguntas de Investigación

“Si los adultos preguntan tanto a los niños qué quieren ser de mayores es porque intentan obtener ideas.” (Mark Albion)

Asumiendo como punto de partida la definición de democracia que Levinson (2011) hace como, “un esfuerzo continuo hacia un orden social que facilite la deliberación razonada, promueva la participación cívica en la toma de decisiones, distribuya justa y equitativamente el poder político y económico, y posibilite la inclusión cultural” (p. 281), esta investigación se plantea explorar la continuidad de tales esfuerzos, la diversidad de *formas culturales* de razonamiento y argumentación seguidas durante el proceso de toma de decisiones, las clases de participación significativa promovidas, y la distribución justa y equitativa del poder en un espacio pedagógico libre y democrático.

Según el mismo autor, la investigación sobre la educación ciudadana ha sido dominada por disciplinas como las ciencias políticas, la educación comparativa, y la educación social, utilizando metodologías de encuesta y entrevistas directivas, pero sin llegar a problematizar los significados hegemónicos de la democracia liberal (representativa), ni siendo capaces de explorar significados alternativos de *participación* en las personas participantes de entornos educativos.

Desde esta perspectiva, dado que las escuelas convencionales se han convertido en los principales lugares para la creación de identidades y disposiciones políticas, y para la consolidación de significados particulares de *democracia*, las preguntas de investigación de este estudio doctoral son:

- ¿cuáles son los orígenes de imaginarios pedagógicos basados en la libertad de acción, movimiento y elección?
- ¿de qué formas un espacio pedagógico establecido a partir de la libertad, los límites funcionales y la responsabilidad individual y colectiva se relacionan con actitudes ciudadanas democráticas?
- ¿qué clase de capacidades, conocimientos, competencias y valores se resaltan, y qué tipos de agencia política se promueven?
- ¿cuáles son las implicaciones de la participación de niños y niñas en la toma de decisiones escolares en sus procesos de desarrollo y aprendizaje?
- ¿cuáles son las condiciones para la promoción de la libertad en este espacio pedagógico?
- ¿cuáles son los límites de una democracia participativa en un contexto pedagógico? ¿cómo son determinados y ejecutados?
- ¿cuáles son las consecuencias de “educar en libertad” desde las perspectivas de sus participantes?
- ¿qué tipo de narrativas comparten los participantes de este espacio pedagógico democrático respecto a su participación en la sociedad?

Finalmente, a un nivel más general, la principal pregunta de investigación es,

- ¿cuáles son los mecanismos y relaciones explícitas o implícitas que se establecen entre las tres dimensiones de la educación para la justicia social (redistribución, reconocimiento y participación) y las tres características principales de la educación democrática (aprendizaje autodirigido, autogobierno y mezcla de edades)?

5.3 Diseño de Investigación, Trabajo de Campo y Posicionamiento

Para poder acercarnos al estudio de las dinámicas propias que tienen lugar en un espacio pedagógico libre y democrático específico, como es el caso de Ojo de Agua, utilizamos distintos enfoques metodológicos de naturaleza cualitativa desde una perspectiva interdisciplinar. En este sentido, el trabajo de campo incluyó el uso de diversas técnicas cualitativas de recolección de datos, en donde tienen un papel importante la perspectiva del investigador, la teoría, las voces y perspectivas de las personas participantes y las relaciones que se establecen a lo largo del tiempo.

El trabajo de campo de la presente investigación duró tres años, desde abril de 2015 a febrero de 2018, incluyó ocho estadias extendidas de campo (4 a 6 días cada una) en Ojo de Agua, y asumió varias perspectivas metodológicas, como el *enfoque etnográfico*¹¹⁵ y *holístico*, la *participación reactiva*, y el *enfoque interactivo-reactivo*. Para comenzar, desde una *perspectiva etnográfica y holística*, se buscó conectar los datos recogidos sobre las estrategias de participación estudiantil, la mezcla de edades y los patrones relacionales de la cultura estudiada en Ojo de Agua con otros más generales, como el sistema de creencias de las personas adultas, la historia del grupo fundador de Ojo de Agua, los contactos con otros espacios pedagógicos o colectivos similares, y el bienestar y posición social de las y los participantes en el proyecto pedagógico, incluyendo a las familias (Lutz, 1981). Partiendo de la *historia oral* (Bertaux, 1993), se intentó comprender lo que hacen las personas estudiadas (observación participante), recoger sus narrativas (entrevistas no directivas), y dar sentido a las estrategias que utilizan para hacer lo que dicen que hacen (grupos de discusión y triangulación).

En este sentido, esta investigación se esforzará por proporcionar dos perspectivas antropológicas complementarias de un espacio pedagógico libre y democrático: la *etic* y la *emic*. Por un lado, la primera perspectiva, la *etic*, considerará un conjunto de generalizaciones sobre la educación democrática a nivel local, nacional, regional y global, enfocándose en el desarrollo histórico de las escuelas libres y el movimiento de educación democrática en la actualidad. En este sentido, un aspecto fundamental de esta investigación es intentar “describir de manera amplia la situación objeto de estudio, ubicándola en un contexto que permita comprender su origen y relaciones” (Arias, 1999). Por otro lado, la segunda perspectiva, la *emic*, intentará

¹¹⁵ El enfoque etnográfico tiene que ver con el proceso y el producto de estudios sobre “realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio” (Pallma y Sinisi, 2004, p. 125) con el objetivo de describir e interpretar sus particularidades (Rockwell, 1987). Como condición fundamental, el trabajo de campo extendido exige contacto directo con las personas implicadas para poder recolectar datos sobre su comportamiento y narrativas, así como los acontecimientos y las estructuras que enmarcan tales interacciones. Tales datos, situados en el contexto en el que suceden y adquieren significado, permiten la comprensión de la realidad estudiada y la formulación de hipótesis adecuadas (Serra, 2004).

proveer un panorama de un espacio pedagógico libre y democrático desde adentro, explicitando las normas, valores, narrativas y creencias que las y los participantes del entorno (niñas y niños, jóvenes, acompañantes y familias) consideran como válidos o deseables.

Por otra parte, mi participación en el campo asumió una *perspectiva de participación reactiva* (Corsaro, 1991), basada en una actitud expectante que buscaba no presionar a las y los participantes, lo que me llevó a no iniciar ninguna conversación (con la excepción de no parecer poco amigable), responder honestamente a las preguntas de acompañantes y niñas y niños sobre mi presencia en Ojo de Agua, y participar en conversaciones iniciadas por ellas y ellos. Sin embargo, a iniciativa propia, tuve la posibilidad de ofrecer una serie de talleres, a los que asistieron chicas y chicos de 11 a 16 años. Este contacto me permitió entablar una relación más cercana para llegar a entender sus percepciones y procesos personales en Ojo de Agua.

En cuanto a los métodos de recolección de datos, la *observación participante*¹¹⁶ se convirtió en herramienta fundamental para dar sentido a procesos de aprendizaje y acompañamiento propios de este enfoque pedagógico, generando reflexiones prácticas y teóricas formuladas como teorías interpretativas (Jorgensen, 1989; Kimball, 1974). Desde esta perspectiva, el etnógrafo se convierte en un instrumento de investigación, en lugar de recolectar datos en situaciones experimentales bajo condiciones controladas (Agar, 1980). En resumen, el objetivo de la *observación participante* es que la presencia del investigador no perturbe el desarrollo de lo observado, ni “provoque cambios significativos en el comportamiento de las personas que le rodean” (Serra, 2004, p. 168), aunque se puede dar el caso de que se participe, incluso periféricamente, en la realidad social estudiada.

Para asegurar la no interferencia, se diseñaron *guías de observación*¹¹⁷, señalando algunos aspectos a considerar durante la observación (anterior a la observación misma), relacionados con las prácticas y dinámicas que tienen lugar en Ojo de Agua; se llevó un *cuaderno de campo*, con anotaciones detalladas de lo que se observaba (durante la observación); y se produjo un *diario de campo*, especificando los contextos, actores, acciones e interacciones vistas, organizando “escenas” del día (posterior a la observación). Sin embargo, es importante reconocer que los procesos de observación son selectivos (De Mañana, 1981), con relación al acceso a espacios, las motivaciones de investigación, y los fundamentos teóricos de la investigación.

¹¹⁶ Se comparte la definición ofrecida por Hammersley y Atkinson (1983) con relación a que la *observación participante* permite ser testigo de la perspectiva de los “nativos” en situaciones diarias, pero nunca como una práctica observacional neutra.

¹¹⁷ Ver Anexo I, “Guía de Observación”

Además, se utilizaron otras herramientas de recolección de datos, como grupos de discusión con niñas y niños participantes¹¹⁸ (Denzin, 1989), encuestas temáticas con familias¹¹⁹ y personas egresadas¹²⁰ (Edgerton y Langness, 1974), entrevistas no directivas con familias, participantes y acompañantes (Berreman, 1968), análisis de documentos producidos por Ojo de Agua (Carspecken, 1996) y análisis crítico del discurso de las narrativas de familias, participantes, personas egresadas y acompañantes (Fairclough y Wodak, 1997; Wodak y Meyer, 2001). Así mismo, aunque se basaron en una organización temática similar, las conversaciones (entrevistas no directivas), por ejemplo, asumieron un registro de conversación ordinaria con el fin de “entender la complejidad de la experiencia de los sujetos, lo que requirió una reflexión sistemática previa (...) que atraviesa y rompe las categorías en las que se divide con frecuencia el proceso del conocimiento etnográfico” (Devillard, Mudanó y Pazos, 2012, p. 353).

Además, la relevancia de la conversación como instrumento de recolección de datos no se limitó a la identificación de representaciones sociales, conceptos e ideas culturales manifestadas a través de declaraciones o juicios de valor, sino que asumió una naturaleza dialógica, no directiva, espontánea y natural (Geertz, 1983), que permite dar sentido a las percepciones de los sujetos desde sus posicionamientos con relación a asuntos de la vida diaria. En este sentido, se pueden hacer preguntas, siempre que surjan de lo dicho por las personas, y su descripción de prácticas y experiencias sociales. Es decir, como sugieren Devillard y sus colegas (2012), “lo que está en cuestión es restituir el discurso ordinario y las prácticas que son constituyentes de la lógica social y de lo que se suele llamar el ‘punto de vista nativo’ o del sujeto” (p. 359).

No obstante, la preparación de las conversaciones informales o entrevistas no directivas incluyó la producción de guías de conversación, organizadas en bloques temáticos, privilegiando los espacios experienciales más comunes - como son la familia, la educación, el trabajo, las condiciones personales y colectivas, etc, que permiten centrar las alocuciones sobre la experiencia propia. Sin embargo, nunca se consideró la conversación como un guión de preguntas, sino como un “marco social dialógico de producción de discursos entre el investigador y el interlocutor, capaz de incitar a nuevos desarrollos temáticos, asociación libre de ideas y evocaciones” (Devillard et al., 2012, p. 368).

Por ejemplo, los grupos de discusión con adolescentes buscaron indagar sobre sus historias de vida, experiencias escolarizadas, actividades cotidianas en Ojo de Agua, opiniones

¹¹⁸ Ver Anexo II, “Preguntas de discusión con participantes”

¹¹⁹ Ver Anexo III, “Cuestionario a las familias

¹²⁰ Ver Anexo IV, “Cuestionario a las personas egresadas de Ojo de Agua”

acerca de Ojo de Agua, dinámicas de aprendizaje lector y matemático, funcionamiento de los talleres, participación en la Asamblea escolar, opiniones acerca de la misma, actividades de tiempo libre, y planes futuros. Paralelamente, los grupos de discusión con familias indagaron la composición de los núcleos familiares, nivel de estudios de padres y madres, experiencias de sus hijas e hijos en escuelas convencionales, razones para desescolarizar a sus hijas e hijos, proceso de conocimiento de la educación libre, sus opiniones (beneficios y limitaciones) del modelo educativo libre no directivo, sugerencias para familias interesadas en este tipo de enfoque educativo, percepciones sobre el futuro de sus hijas e hijos, etc. También, cuando se mantuvieron conversaciones con las personas egresadas, se indagó sobre sus procesos escolarizados antes de llegar a Ojo de Agua, las razones para decantarse por Ojo de Agua, sus experiencias en Ojo de Agua, su balance de tal experiencia, los beneficios y limitaciones de haber asistido a un espacio pedagógico así, los retos de tener que elegir qué estudiar, sus juegos y actividades espontáneas en Ojo de Agua, su participación en talleres pedidos por estudiantes, su participación en la Asamblea escolar, su uso del tiempo libre mientras estaba en ojo de Agua, y, finalmente, sus experiencias académicas y profesionales después de haber abandonado Ojo de Agua. Es importante señalar que, a medida que se vayan abordando los temas, se irán integrando las narrativas de los datos recogidos.

Además de las observaciones y el contacto a través de talleres, se analizaron documentos disponibles¹²¹ en la página electrónica de Ojo de Agua¹²²; y la revista *Autodidacta*, publicada entre 2003 y 2006, en la que, por un lado, se socializaban críticas al sistema educativo convencional, y, por el otro, se describía la filosofía pedagógica de Ojo de Agua, con base en escritos de familias participantes del proyecto, reseñas de libros filosóficos y científicos (Por ejemplo, escritos por Fritjof Capra, David Bohm, Peter Gray, Arthur Koestler, y Alvin Toffler) y activistas de la educación libre (Por ejemplo, Matthew Appleton, Daniel y Hanna Greenberg, David Gribble, y Mauricio y Rebeca Wild).

Finalmente, se adoptó un *enfoque interactivo-reactivo* (Zaharlick y Green, 1991), diferente de enfoques investigativos que incluyen procesos lineales en las que las decisiones se toman antes de la recolección de datos, que permite que el investigador explore y refine las preguntas establecidas al inicio del estudio con la finalidad de generar preguntas que no se podían anticipar antes de la entrada al campo, específicamente, con relación a temas clave,

¹²¹ Por ejemplo, “Bases científicas para una nueva educación” (Herrero y Fuentes, 2010a); “Evaluación, el nuevo traje de la educación” (Herrero y Fuentes, 2016); “Análisis del desarrollo académico parental en familias que optan por una educación autodirigida” (OdA, 2016); “Informe sobre IDEC en Finlandia” (Herrero y Fuentes, 2016); “Encuesta externa sobre Ojo de Agua” (OdA, 2015); y el “Dossier jurídico” (Rinaldi, 2016)

¹²² www.ojodeagua.es

relaciones no consideradas con anterioridad, o problemas de acceso a la información, personas, o eventos requeridos. Paralelamente, este enfoque se relacionó con la *teoría fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967; Jorgensen, 1989), un intento de generar teorías a partir de los datos, lo que quiere decir que la investigación no comienza con una hipótesis¹²³, sino que los datos recogidos llevan a la generación y reformulación de la teoría (Rockwell, 1986). En otras palabras, “el proceso de investigación es iterativo, con la recolección de datos, el análisis de datos, y la generación de teoría convirtiéndose en un proceso cíclico, más que lineal” (Hope, 2012, p. 734). En cualquier caso, sí que se vislumbró la posibilidad de que existieran relaciones explícitas o implícitas entre los fundamentos de la educación democrática y las dimensiones de la educación para la justicia social.

5.4 Participantes de la Investigación y Procedimiento

Las personas participantes de esta investigación son las chicas y los chicos participantes, chicas y chicos egresados de Ojo de Agua, algunas familias actualmente participantes del proyecto educativo, y las personas acompañantes durante el periodo de estudio. Igualmente, se recogieron narrativas de personas e instituciones relacionadas con la educación democrática a nivel local (España), regional (Europa) y global.

5.4.1 Chicas y Chicos Participantes de Ojo de Agua.

Además de la *observación* de la actividad autónoma desarrollada por chicas y chicos participantes (entre 7 y 18 años) de Ojo de Agua, que se encuentra descrita en secciones posteriores (6.3 *El Espacio Pedagógico de Ojo de Agua* y 6.4 *La Vida en Ojo de Agua*) que explican el día a día de este espacio pedagógico, durante el trabajo de campo realizado en este estudio se organizaron algunos *talleres* para chicas y chicos adolescentes (entre 11 y 16 años) sobre temas que han sido parte de mi experiencia docente, particularmente sobre historia e historiografía, falacias lógicas, y análisis de la situación política global. Estos encuentros permitieron crear un clima de confianza que sirvió de punto de partida para una serie de conversaciones informales mantenidas con algunos chicos y chicas adolescentes participantes de Ojo de Agua sobre sus experiencias educativas y temas variados. Igualmente, como parte del trabajo de campo, se organizaron dos *grupos de discusión* sobre temas específicos, en los cuales participaron 13 jóvenes, seis chicas y siete chicos, entre 12 y 18 años, cada uno con distintos

¹²³ No obstante, se considera que, dada las características de las escuelas democráticas, éstas facilitan espacios e implementan dinámicas que promueven un enfoque de justicia social e influyen, de una u otra forma, las actitudes y actividades de sus participantes, familias y personas egresadas.

años de experiencia en Ojo de Agua (Tabla 1). Tanto las conversaciones informales como los grupos de discusión fueron desarrollados a lo largo de mis ocho estancias realizadas en este espacio pedagógico durante los años 2016 y 2017.

Tabla 1. Participantes de Ojo de Agua (12-18 años): Grupo de discusión.

Nombre ¹²⁴	Edad	Años en Ojo de Agua
Roberto	13	7
Mario	16	6
Fernando	14	3
Lucía	18	12
Ana	14	2
Alberto	15	3
Camila	16	5
Manuel	13	2
Marcela	14	3
Mario	15	9
Juana	15	3
José	12	6
Juan	16	7

En los grupos de discusión, se indagó sobre las narrativas e historias de vida de las chicas y los chicos participantes en Ojo de Agua, centrándose el análisis posterior en una serie de focos distintos, tales como sus experiencias previas en otras escuelas, sus actividades realizadas en Ojo de Agua, las formas en las que describirían Ojo de Agua a alguien que no lo conociera, su participación en la Asamblea escolar, sus vivencias y experiencias fuera de Ojo de Agua, y sus planes futuros, entre otros (ver Anexo II).

5.4.2 Chicas y Chicos Egresados de Ojo de Agua: Cuestionario on-line, entrevistas semi-estructuradas y conversaciones informales.

Igualmente, como parte del trabajo de campo, se indagaron también las historias y narrativas de las chicas y chicos egresados de Ojo de Agua; principalmente, a través de una

¹²⁴ Todos los nombres de las y los participantes son ficticios, puesto que se trata de menores de edad.

encuesta on-line (ver Anexo IV) y entrevistas no directivas presenciales y virtuales. El proceso para contactar con las personas egresadas contó con la colaboración de Ojo de Agua, puesto que, dada la corta historia de este espacio pedagógico, el número de personas egresadas es limitada y no sería posible hacer una convocatoria pública.

En el caso de la encuesta on-line, los criterios de participación que se establecieron para poder contar con la participación de chicas y chicos egresados de Ojo de Agua fueron los siguientes:

- 1) que su participación en Ojo de Agua hubiese sido como mínimo de dos años, y
- 2) que, al momento de la entrevista, fueran mayores de 15 años. Este último criterio se diseñó de forma que se pudieran explorar sus historias académicas o profesionales después de haber abandonado Ojo de Agua.

En total, ocho (8) personas respondieron la encuesta¹²⁵, cinco hombres (62.5%) y tres mujeres (37.5%), con edades entre 18 y 25 años. Como puede observarse en la Tabla 2, 4 de las personas egresadas proceden de la Comunidad Valenciana, mientras que el resto con procedentes de Alicante, Andalucía, Cataluña, e Islas Baleares¹²⁶.

Tabla 2. Chicas y chicos egresados de Ojo de Agua: Encuesta On-Line.

Nombre	Edad	Lugar de procedencia	Escolarización previa	Años en Ojo de Agua	Estudios posteriores
Irene	18	Islas Baleares	No	6 (6-12)	ESO, Bachillerato, Universitarios (Historia)
Edu	23	Málaga	Si	4 (14-18)	ESO, Formación Profesional (Fotografía)
Marc	18	Valencia	Si	7 (8-15)	ESO, Bachillerato, Formación Profesional (Música)

¹²⁵ Ver Anexo IV, Cuestionario para Egresadas/os de Ojo de Agua

¹²⁶ El hecho que de 4 de las 8 personas entrevistadas provenga de la Comunidad Valenciana hace hipotetizar que el flujo de familias que se ha mudado a Ojo de Agua desde comunidades autónomas apartadas es una tendencia reciente, mientras que, en sus principios, las y los participantes de Ojo de Agua provenían de regiones aledañas.

Sofía	21	Valencia	Si	6 (10-16)	ESO, Trabajadora autónoma (diseño gráfico).
Sergi	19	Valencia	Si	6 (12-18)	ESO, Formación Profesional (Bombero)
Carlos	20	Valencia	Si	5 (13-18)	ESO, Formación Profesional (Bombero)
Mateo	25	Alicante	Si	2 (10-12)	ESO, Bachillerato, Universidad (técnico de investigación)

Por su parte, las preguntas de la encuesta se relacionaron con sus historias de escolaridad y desescolarización, las razones para acudir a Ojo de Agua, sus descripciones personales de Ojo de Agua, sus percepciones sobre el papel de las personas adultas acompañantes en Ojo de Agua, y sus opiniones sobre la libertad de elección de temas a estudiar y las consecuencias de tal libertad. Además, se les preguntó sobre los aspectos que hacen falta o se puede mejorar en Ojo de Agua, los asuntos más fáciles y más difíciles del cambio a Ojo de Agua, sus actividades cotidianas allí, y sus experiencias con niñas y niños de diversas edades. Respecto a actividades académicas y vocacionales, se indagó sobre su participación en talleres y proyectos, sus procesos de consideración de proyectos de vida, su participación en la Asamblea, y su competencia lingüística en otras lenguas. Igualmente, hubo preguntas sobre su contacto con otras chicas y chicos fuera de Ojo de Agua, sus experiencias educativas y laborales después de haber asistido a Ojo de Agua, sus conceptos sobre el efecto de esa experiencia en su vida adulta, y, finalmente, sus elecciones profesionales y la relación con las actividades autónomas en Ojo de Agua.

Como se comentó anteriormente, las personas egresadas fueron contactadas a partir de una lista facilitada por Ojo de Agua, quienes, después de aceptar participar en la investigación, llenaron una encuesta on-line sobre sus experiencias y reflexiones acerca del paso por Ojo de Agua y, tiempo después, participaron en entrevistas semi-estructuradas que fueron realizadas de forma presencial y a distancia, dependiendo de la disponibilidad de las personas. Además, en las entrevistas semi-estructuradas, que duraron entre una y dos horas, se intentó profundizar en temas que emergieron en la encuesta on-line, como sus reflexiones de la experiencia en Ojo de Agua, sus planes futuros y/o eventos recientes en sus vidas relacionadas con su desempeño profesional o académico.

5.4.3 Acompañantes de Ojo de Agua: Observación participante, conversaciones informales.

En el caso de las personas acompañantes, la información y los datos que forman parte de esta investigación se recogieron a partir de las observaciones realizadas de sus acciones, prácticas y actitudes hacia niñas y niños durante mis distintas estancias en Ojo de Agua; así como a partir de una serie de conversaciones informales que tuvieron lugar durante ese tiempo. Dichas conversaciones se enfocaron en conocer sus bagajes profesionales y vivenciales, así como en indagar acerca de las experiencias de participación infantil y resolución de conflicto en el espacio pedagógico, y su comprensión del papel de las personas acompañantes en espacios pedagógicos libres y democráticos (ver Anexo VIII). Cabe resaltar que Ojo de Agua cuenta con un equipo formado por 5 personas acompañantes, tal como se señala en el apartado 6.5 (*El Acompañamiento en Ojo de Agua*).

5.4.4 Familias de Ojo de Agua: Encuesta semi-estructurada, conversaciones informales.

Además del análisis de un informe hecho por Ojo de Agua sobre el bagaje académico de sus familias (Ojo de Agua, 2016a), esta investigación doctoral recogió datos a partir de la participación de algunas familias en una encuesta semi-estructurada (ver Anexo III) y conversaciones informales con madres y padres.

En cuanto a la encuesta, ésta fue respondida por diez familias, apenas un 10% del censo escolar. La baja participación puede deberse a temores legales por haber optado por la desescolarización, o simplemente deseos de mantener el anonimato y un bajo perfil. Específicamente, la encuesta estuvo compuesta por varios temas principales, como el proceso de acercamiento a Ojo de Agua y planteamientos pedagógicos alternativos, sus opiniones sobre la educación libre y democrática, las experiencias cotidianas de sus hijas e hijos, cosas que podrían cambiar en Ojo de Agua, su bagaje académico, las historias de escolaridad de sus hijas e hijos, los temores que han tenido durante el proceso de desescolarización, la retroalimentación por parte de sus familiares y amistades sobre sus elecciones educativas, sus percepciones sobre las diferencias entre Ojo de Agua y otras escuelas, la influencia de Ojo de Agua en su proceso familiar y personal, y las percepciones sobre el futuro personal y profesional de sus hijas e hijos.

5.4.5 Organizaciones e individuos relacionadas con la educación democrática y la educación para la justicia social.

Como parte de esta investigación doctoral, he hecho esfuerzos económicos para poder cubrir participar a conferencias y seminarios relacionados con el panorama nacional (España),

regional (Europa), y global de la educación democrática. Para ello, asistí a eventos locales, como el *taller sobre la Crianza sin Premios ni Castigos* (2015), impartido por el Dr. Ramón Soler; el *Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el Siglo XXI* (2016), organizado por la Universidad Complutense de Madrid o el *Seminario sobre Educación Activa: Otras Formas de Aprender, Acompañar y Crecer* (2016), organizado por el Observatorio de Educación de URJC. Igualmente, participé en eventos regionales, como la *Conferencia Europea sobre la Ciudadanía y la Identidad Ciudadana* (2017), organizado por la Red Jean Monnet, o la *Conferencia Europea de Educación Democrática* (2017), organizada por EUDEC. Así mismo, participé en eventos globales como la *Conferencia Internacional de Educación Democrática* (2017), organizada por IDEN, lo que me dio una visión global, local y glocal de la situación de la educación democrática en la actualidad.

5.5 Procedimiento

5.5.1 Proceso de Acercamiento a Ojo de Agua.

Este proceso de investigación inició cuando leí un artículo en *El Mundo* (Sanmartín, 2015) que narraba la historia desescolarizada de niñas y niños que aprendían a su propio ritmo, no eran separados por clases, y participaban en la gestión del espacio pedagógico Ojo de Agua. A partir de este artículo, contacté a Ojo de Agua, quienes me invitaron a participar en un seminario semestral para personas interesadas en alternativas pedagógicas (Herrero y Fuentes, 2015). Después del seminario, les envié una propuesta de investigación, ante la cual el equipo de acompañantes aceptó tenerme como observador durante el tiempo que fuese necesario. Una de las condiciones de participación era firmar un documento llamado *Acuerdo de Observación*¹²⁷, similar al que describe David Gribble (1998) en su visita al Proyecto Integral Pestalozzi (Ecuador), que reúne una lista de instrucciones para las personas visitantes: la explicitación de los cauces de comunicación con la persona de contacto; la necesidad de no interferir con las actividades de niñas y niños, especialmente durante los talleres; el deber de no distraer a las personas acompañantes cuando desempeñan su trabajo; el requisito de que las visitas sean individuales, y la elaboración de un informe de observación; respetar las normas de la casa (por ejemplo, quitarse los zapatos, “hacerse invisible” para no disturbar o condicionar las actividades y movimientos del espacio); no tomar fotografías o videos de niñas y niños; etc.

Por otra parte, se acordó con las personas de contacto de Ojo de Agua que, por un lado, se contaría con el consentimiento informado de chicas y chicos, personas acompañantes y

¹²⁷ Ver Anexo V, “Acuerdo de Observación”

familias para participar en este estudio; y, por otro, se respetaría el anonimato de las personas participantes en el estudio, si así lo quisieran estas. Además, se harían disponibles actualizaciones de los borradores de investigación para que pudieran participar en el proceso de investigación desde una perspectiva etnográfica colaborativa.

En cuanto al contacto con chicas y chicos participantes de Ojo de Agua, la invitación a participar en los talleres se hizo a través de la persona contacto de Ojo de Agua, quien compartió una descripción del tema del taller; mientras que los grupos de discusión tuvieron lugar en los meses de noviembre de 2016 y marzo de 2017, y se organizaron a petición propia. La asistencia de chicas y chicos fue totalmente voluntaria en ambas ocasiones, y esta experiencia dio la posibilidad de establecer otras conversaciones informales durante las siguientes visitas.

Respecto a las personas egresadas, sus contactos fueron facilitados por el equipo de Ojo de Agua. Inicialmente, se les contactó explicando los intereses de investigación, y después se acordó su participación en la encuesta on-line; finalmente, se organizaron entrevistas no directivas a través de medios digitales.

En el caso de las personas acompañantes, se mantuvieron conversaciones informales sobre temas específicos (ver Anexo VIII), pero sin seguir ningún orden específico y más bien tendiendo hacia la no directividad por parte del investigador. Finalmente, con relación a las familias, se les invitó a responder una encuesta on-line (ver Anexo III) y se les invitó a sostener conversaciones informales, en las que expresaron sus historias de vida y motivaciones para que sus hijas e hijos asistieran a Ojo de Agua.

5.6 Gestión de la Participación

Desde el principio, el tema de la participación se planteó de forma anónima, libre y voluntaria, a través del consentimiento informado, al mismo tiempo que promoviendo la participación de todas las personas participantes, egresadas y familias en el proceso de redacción del texto. En este proceso, se facilitaron secciones o la totalidad de los borradores de esta tesis doctoral al equipo de acompañamiento de Ojo de Agua, familias, y personas egresadas; alguna de las cuales compartieron sus observaciones, que, a su vez, fueron incorporadas en el texto final. Además, se decidió cambiar los nombres de chicas y chicos menores de edad y aquellas personas egresadas que no quisieron mantener su nombre real para que no pudieran ser identificados y preservaran su derecho a la intimidad y a la protección de datos. Para concluir, en este apartado nos hemos centrado en describir los objetivos, preguntas de investigación y participantes de este estudio doctoral, así como el diseño y los métodos utilizados; de tal forma, en los apartados siguientes, iremos realizando una descripción de los resultados obtenidos en el

estudio llevado a cabo en esta tesis, que serán complementados con las narrativas y experiencias de las personas participantes.

6. Etnografía de Ojo de Agua Ambiente Educativo

6.1 Proceso de Creación

Al igual que otros proyectos de educación libre y democrática¹²⁸, Ojo de Agua nació del interés de varias familias, entre las cuales había algunas personas con formación pedagógica, de constituir un espacio educativo respetuoso con las necesidades de sus hijos e hijas, confirmando que “el nacimiento de un hijo o una hija puede ser el detonante que moviliza deseos, búsquedas y alternativas” (Carbonell, 2015, p. 100). Aunque en un principio se buscó establecer lazos de colaboración con instituciones educativas y autoridades locales, estas familias se encontraron con escepticismo y una falta de cuestionamiento al modelo escolar convencional. Como menciona una persona fundadora de Ojo de Agua,

La izquierda, que podría pensarse que es un entorno afín a este proyecto de educación liberadora, se instala en el debate público/privado y se olvida de la propia función y definición de la escuela en sí: un lugar en el que desde que uno entra por la mañana hasta que sale por la tarde, desde que ingresa a los tres años hasta que se gradúa los dieciocho, se le está diciendo casi constantemente qué tiene que hacer, qué es lo importante, qué lo accesorio, qué aprender, cuándo, cómo y en qué orden aprenderlo; un lugar en el que uno está sometido de forma perenne al juicio de los técnicos y expertos que saben lo que a uno le conviene (Herrero y Fuentes, 2004d, p. 25).

Esa falta de sentido crítico les llevó a organizar un espacio educativo que siempre ha buscado, conscientemente, desligarse de la terminología académica (no se habla de ‘primaria’, ‘profesores y profesoras’, etc.), sino que buscaba crear una realidad distinta, que precisaba del uso de otro tipo de lenguaje, así como prácticas alternativas de relación entre personas. En ese sentido, se puede afirmar que Ojo de Agua nació como un proceso *etogenético* (De’Ath, 1979), orientado a la “creación de nuevos futuros social y físicamente viables que intenten mejorar la existencia tanto de los seres humanos y el medio que les rodea, dando estilos de vida divergentes, propios de la diversidad” (Bouché Peris, 2003, p. 50).

Como espacio pedagógico libre, no directivo, y activo, Ojo de Agua comparte el objetivo común con otros espacios similares, es decir, una actitud respetuosa hacia el libre desarrollo de niñas y niños, la no intromisión en sus decisiones autónomas, y la confianza en el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje y desarrollo, promoviendo la autonomía, el desarrollo de una

¹²⁸ Para analizar las narrativas e historias de otras escuelas democráticas, ver Greenberg (1973), Hecht (2010) Wild (2013), y Wood (1988, 1992).

identidad propia, la autorregulación, el aprendizaje autónomo, y la participación democrática en procesos de toma de decisión (Carbonell, 2015, p. 99).

Volviendo a la historia de Ojo de Agua, tras un proceso de investigación y visita de proyectos alternativos¹²⁹, dos familias alquilaron una casita de campo en la misma zona donde se encuentra y, en 1999, se propusieron ofrecer un proyecto educativo experimental basado en la escucha activa (Rogers y Evans, 1957), la no directividad (Rogers, 1987), y el respeto y la confianza en los procesos de desarrollo (Wild, 1990). Tiempo después, el proyecto se consolidó como la *Asociación de Familias para el Desarrollo del Autodidactismo* (Herrero y Fuentes, 2004a), reuniendo a familias, personas jóvenes y acompañantes. En 2003 se organizó una comisión para discutir las bases del proyecto educativo; sin embargo, después de algunas sesiones, se hizo evidente que había diferentes visiones de lo que debían ser los fundamentos del espacio pedagógico¹³⁰. Tiempo después, la Asociación se disolvió, y una familia tomó la iniciativa, se estableció como sociedad anónima, encontró una casa en alquiler en Orba, Alicante.

Durante un par de años, la pequeña escuelita funcionó allí, pero las incomodidades de no tener un espacio propio se hicieron evidentes. Por ejemplo, que cada fin de curso debían recoger todos los materiales y recursos y almacenarlos en una habitación hasta el inicio del próximo año escolar. Al cabo de un tiempo, gracias a subvenciones europeas y ahorros propios, se proyectó un espacio llamado *Parque Ecológico de Ocio Educativo*. En palabras de una de las personas fundadoras, decidieron llamarlo así porque,

Parque, porque queremos que los niños estén en el campo; *ecológico*, porque responde a los valores de sostenibilidad que queremos desarrollar aquí; *de ocio*, porque queremos que los niños desarrollen las actividades que les interesan; y, finalmente, *educativo*, porque entendemos que nada de lo anterior tiene por qué renunciar a una vocación educativa. El plan de negocios era un comedor y alojamiento rural. El 80% de los ingresos venían de ahí, y 10% de actividades educativas. (Herrero y Fuentes, 2015)

Durante los últimos 18 años, Ojo de Agua se ha consolidado como una *comunidad intencional*¹³¹ (Hechter, 1990) y un espacio de *desarrollo sostenible* (Mulder, Costanza y

¹²⁹ Por ejemplo, Paideia, en España; la Fundación Educativa Pestalozzi, en Ecuador; Summerhill y Sands school, en Inglaterra; y, Sudbury Valley School, en Estados Unidos.

¹³⁰ Específicamente, hubo divergencias en cuanto a la obligatoriedad de algunas asignaturas o aprendizajes y la inducción a actividades propuestas por las personas adultas (esta información emerge de un intercambio de correspondencia con una de las personas fundadoras de Ojo de Agua)

¹³¹ Las *comunidades intencionales* se componen de personas que comparten visiones sociales, políticas, religiosas o espirituales. Las hay de diverso tipo, como comunas, cooperativas de estudiantes, cooperativas agrarias, grupos de cohabitación, y colectivos de producción. Lo verdaderamente importante es la prioridad que dan al sentido de comunidad compartido.

Erickson, 2006), diseñado para mejorar la calidad de vida de sus participantes, niñas y niños y personas adultas, a través del equilibrio entre las relaciones interpersonales (capital social), el desarrollo y crecimiento personal (capital humano) y la conexión con la naturaleza (capital natural).

6.2 Tres Ideas Centrales en Ojo de Agua

Después de un largo proceso de investigación, que inició incluso antes de tener a sus dos hijas, y visitas a proyectos de referencia, las personas fundadoras de Ojo de Agua definieron su proyecto educativo como “un lugar que pretende potenciar que cada uno crezca y también lo que está alrededor”¹³². En este sentido, el propósito educativo de Ojo de Agua se esfuerza, en particular, en establecer relaciones humanas positivas, y, en general, en explorar soluciones a algunos de los retos planetarios que enfrenta la humanidad¹³³. De esta forma, desde la perspectiva de la educación holística (Gallegos, 2012), Ojo de Agua busca apoyar el despliegue de la capacidad de aprendizaje de cada persona. Con base en una perspectiva vivencial del aprendizaje, se entiende que éste puede suceder de diversas formas, incluyendo la colaboración entre personas adultas y jóvenes, las charlas informales, y el aproximamiento personal/colectivo a materiales y contenidos. Igualmente, en la búsqueda de las condiciones apropiadas para aprender a aprender, la libertad se ha entendido como elemento crucial de cualquier aprendizaje significativo; mientras que la educación para la ciudadanía global se entiende en clave de respeto hacia la diversidad, ya sea ecológica y/o humana. En este sentido, conceptualmente, Ojo de Agua ha definido tres ideas principales como bases fundacionales de su proyecto: la *autopoiesis*, el *autodidactismo*, y el *autogobierno* (Herrero y Fuentes, 2004e).

6.2.1 Autopoiesis

Para comenzar, la *autopoiesis* (Maturana y Varela, 1980) propone que los seres vivos tienen la capacidad innata de producirse continuamente a sí mismos. Esta idea es compartida también por psicólogos y activistas de otros espacios pedagógicos libres no directivos (Damasio, 2005; Gribble, 2004; Juul, 2001; Mercogliano, 2012; Sadofsky, 2004; Wild y Wild, 2002), que

¹³² Comunicación Informal.

¹³³ Por ejemplo, la crisis medioambiental resultante de ideologías de explotación indiscriminada de recursos naturales y humanos; la poca relación entre los procesos vitales de niños y niñas y lo que se les obliga a hacer en las escuelas convencionales; la necesidad de fomentar habilidades de pensamiento crítico que puedan establecer relaciones entre conocimientos, más que memorizarlos mecánicamente; la exigencia de reconocer que procesos neurológicos, cognitivos, emocionales, morales, éticos y sociales están interrelacionados; y, la necesidad de ubicar a los seres humanos en el centro de los procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta que la diversidad es la regla, más que la excepción (Ver Herrero y Fuentes, 2005c).

han identificado en la libertad y los límites respetuosos las mejores condiciones para que el proceso de interacción y autoformación se dé desde dentro hacia afuera, permitiendo al cerebro desarrollarse mediante la interacción del ser en crecimiento con el medio que habita¹³⁴. El origen de esta teoría se halla en el trabajo del científico alemán von Dittfurth (1982), que sugiere que la primera célula nació de la unión de moléculas gigantes; mientras que, tiempo después, Lipton (2010) sugirió que la pieza fundamental de la célula no era su núcleo, sino su membrana, ya que, en un ambiente caótico, cualquier célula se vale de su protoplasma, portador de la información necesaria para desarrollarse, para desarrollar una membrana semipermeable, que funciona como canal de intercambio en cualquier ser vivo (Wild, 1999).

En este sentido, basado en las investigaciones sobre las características comunes a los seres vivos (Eigen, 1971), Maturana y Varela (1980) sugirieron que el desarrollo de la cognición es un proceso vital completo interno, que involucra la percepción, la emoción y el comportamiento. Este proceso lo denominaron *Autopoiesis*¹³⁵, para denominar procesos de “redes cerradas de autoproducción”¹³⁶ (Maturana y Varela, 1987), que permiten el desarrollo de la cognición, no como una representación independiente del mundo, sino como una asignación de sentido al mundo a través de procesos de desarrollo personales (Capra, 2004). Para Lizano (2013),

A la luz de esto, afirmar que los sistemas son estructuralmente determinados implica que todo lo que en ellos ocurre no está determinado por nada externo a ellos; y que cuando, como observadores, vemos algo que incide sobre un sistema, no es ese algo lo que provoca el cambio, sino sólo lo que desencadena dentro del sistema un cambio estructural que estaba previamente determinado en la configuración del mismo. (p. 81)

Estas ideas se han reunido en la llamada *Teoría de Santiago*, que propone que la estructuración externa del individuo es imposible (aunque no se excluye el efecto de “modulaciones” externas), ya que la cognición sigue un proceso interno e innato que incluye procesos perceptores, emocionales y de comportamiento (Maturana, 1994). Para concluir, esta teoría se basa en la generalización que Lipton (2007) hizo en el sentido de que estos procesos son universales para todos los seres vivos, que buscan “desarrollar un modelo propio del mundo” (Koestler, 2003), a través de las interacciones con el medio ambiente que son internalizadas y adaptadas – o rechazadas – por la membrana semipermeable.

¹³⁴ Para una discusión sobre teorías de aprendizaje y la influencia del medio ambiente, ver Bransford et al. (2014)

¹³⁵ “Auto” equivale a *mismo*; mientras que “poiesis”, de origen griego, significa *creación*.

¹³⁶ Esta idea se relaciona con la llamada *biología del conocimiento*, que entiende que los seres vivos “son sistemas en los cuales las interacciones con el medio no determinan lo que les pasa, sino que solo producen en ellos cambios estructurales determinados por sus propias estructuras” (Lizano Villatty, 2013, p. 62)

Así mismo, Lizano (2013) sugiere que, en los seres humanos, este proceso autopoiético propende por el desarrollo de una percepción propia (*autoconocimiento*), que permite que cada persona se desempeñe apropiadamente en su contexto. Para que ese *autoconocimiento* pueda consolidarse positivamente, es necesario “activar” mecanismos cognitivos, como *conversar* y *lenguajear*¹³⁷, a través del amor¹³⁸. En el contexto educativo, Carbonell (2015) ha subrayado que cualquier interacción pedagógica tiene que ser caracterizada por relaciones afectuosas y dialógicas que permitan la comunicación en pos del desarrollo apropiado de las personas. En la experiencia de uno de los fundadores de Ojo de Agua:

Nosotros aprendimos con Mauricio (Wild) en uno de los talleres acerca de *Respetar procesos de desarrollo*, y descubrimos el trabajo de (Humberto) Maturana y (Francisco) Varela, ambos biólogos, que se interesaron en el aspecto biológico del aprendizaje. A través de la *biología del conocimiento*, que argumenta que todo organismo vivo - incluyendo a los seres humanos - se hacen a sí mismo en interacción con el entorno, presentan el concepto de la *Autopoiesis*. La vida es *autopoietica* porque se hace a sí misma en interacción con el entorno. Como metáfora, se habla sobre la primera célula y cómo, si percibe que lo que hay alrededor es hostil, se cierra y no hay intercambio; o, si lo que le rodea es amigable, permite el intercambio entre la estructura interna y el entorno alrededor: percibe las sustancias alrededor, valora y decide si hace un intercambio o no. Maturana y Varela nos dicen que esta estructura es la que ha creado la diversidad de nuestro planeta. A lo que aspiramos (en Ojo de Agua) es a crear un entorno que no sea hostil, sino que sea seguro y relajado para la estructura interna de niños y niñas y las personas adultas; que sea un entorno seguro para que haya intercambio, que produce desarrollo y evolución. Cada vez que uso *aprendizaje* me parece que es más limitado que *desarrollo*, ya que éste último incluye al aprendizaje en sí. Creamos un entorno para facilitar el proceso de percepción, valoración y toma de decisiones. (Herrero y Fuentes, 2015)

6.2.2 Aprendizaje Autodirigido en Ojo de Agua

La segunda idea que fundamenta el trabajo de Ojo de Agua es el *aprendizaje autodirigido*, basado en el derecho a aprender lo que se desea aprender. En palabras de sus fundadores,

¹³⁷ *Lenguajear* consiste en la comunicación no verbal que produce emociones (Maturana, 1994, p. 187)

¹³⁸ En su propuesta, Maturana y Varela (1998) sugieren que el amor no es una emoción, sino un fenómeno biológico – en el sentido de que el ser humano tiene una tendencia evolutiva a sentir afecto - de tipo relacional, que consiste en el reconocimiento empático del *otro* como ser legítimo en convivencia.

Nosotros no damos por supuesto que los niños tienen que aprender nada, pero sí damos por supuesto que todos los niños están preparados a aprender; a no ser que tenga problemas físicos o fisiológicos, o conflictos emocionales que tienen incidencia en el desarrollo de las personas. Pero la actitud básica es la de escuchar: quién es, qué le interesa y qué quiere la otra persona, este chico, esta chica, este joven, este niño. Entonces, nosotros nos centramos en el proceso de aprender. Aprender es un proceso de adentro a afuera, enseñar es un proceso que va de afuera a adentro. (Herrero y Fuentes, 2015)

Desde esta arista, aunque comúnmente se asocia la *libertad* en espacios educativos con falta de responsabilidad y de compromiso social, en otras palabras, “cada quién hace lo que le viene en gana”; su aplicación práctica en espacios pedagógicos libres y democráticos demuestra que es un asunto crucial para el desarrollo de la creatividad¹³⁹, la autonomía individual, y el mantenimiento de un espacio relajado en el que todas las personas se sientan seguras. Como paradigma fundamental, Ojo de Agua comparte la idea de que la espontaneidad y la autoestima son condiciones fundamentales para aprender sobre el mundo y desarrollar la identidad propia, ya que se entiende que el bienestar emocional va de la mano con el desarrollo cognitivo, en cuanto son aspectos indivisibles del ser humano que se condicionan mutuamente. De hecho, en opinión de varios investigadores (Damasio, 1994; Fahey, 2008; Janov y Holden, 1975) cualquier aprendizaje depende de un bienestar emocional, que permite que chicas y chicos se sientan empoderados y competentes.

6.2.2.1 Aburrimiento y Shock de Libertad en Ojo de Agua.

En el contexto de Ojo de Agua, las narrativas de dos personas egresadas resumen la diversidad de experiencias presente en los espacios pedagógicos libres y democráticos,

Si, al principio tenía tan instaurado el prototipo de la escuela convencional que no me deje fluir. En el momento que dejé atrás los temores de qué pensarían y empecé a cuestionarme qué sentía y pensaba. Había momentos en los que no me quería ir de la escuela y quería que llegase el lunes para volverla a disfrutar. (Edu, 23 años, 4 años en OdA).

Yo no tuve problemas en ese sentido. Soy bastante multidisciplinario, así que fui saltando a todos los temas que me llamaban la atención. (Mateo, 25 años, 2 años en OdA)

¹³⁹ En un artículo en El Mundo (Sanmartín, 2015), una madre recordaba cómo, cuando tuvieron una visita de una familia que había escolarizado a su hija, la otra madre vio los dibujos de flores que había hecho la pequeña que iba a Ojo de Agua y dijo: “cómo se nota que tu hija no va a la escuela ‘normal’, ya que dibujaría la flor como todos los demás”. La madre de ojo de Agua reflexionaba sobre una especie de *monocultivo* pedagógico presente en la mayoría de las escuelas convencionales, que enseña que existen opciones limitadas para imaginar el mundo.

Al respecto, una de las personas acompañantes de Ojo de Agua menciona que, en algunos casos, chicas y chicos se sienten desorientados, ante lo cual el equipo de personas adultas ofrece un acompañamiento a través de reflexiones y conversaciones. Así mismo, en algunos de estos casos, esta pérdida de orientación se manifiesta en expresiones de malestar hacia el exterior. Cuando esto sucede, es trabajo de la comunidad - a través de procesos de mediación particulares o bien a través de Asamblea - escuchar a las personas y poner límites adecuados para preservar el bienestar de las demás personas en la convivencia. En sus palabras, “entendemos, no obstante, que todas las personas sean quienes sean -y vengan de donde vengan- merecen la oportunidad de tratar a convivir y desarrollarse como seres humanos en una atmósfera de respeto.” (Comunicación Informal)

Justamente, con relación a las consecuencias de haber podido elegir qué, cuándo, cómo y con quién aprender, las respuestas señalaron que fueron experiencias fundamentales para poder identificar el ritmo propio de estudio, consolidar actitudes responsables hacia el propio aprendizaje, y establecer condiciones apropiadas para motivar sus habilidades creativas y sus capacidades de decisión independiente.

En general, es común ver que el aprendizaje sucede de forma espontánea y natural en Ojo de Agua y otros espacios pedagógicos libres y democráticos¹⁴⁰: por ejemplo, cuando un niño o niña que aún no sabe escribir quiere hacer una propuesta a la Asamblea, las personas adultas o participantes mayores le ayudan a deletrear mientras escribe el anuncio; cuando niñas y niños piden acceso a la piscina natural cerca de la casa principal, la interacción con las demás participantes permitieron acordar las normas de uso, ganar conocimiento de los límites y capacidades propias a través del uso del espacio, y gestionar sus miedos y fortalecer su capacidad de aprender autónomamente; o, finalmente, cuando, a iniciativa de un acompañante adulto, se comercializan frutas y verduras ecológicas de la huerta escolar¹⁴¹, idea que fue secundada por niñas y niños, quienes ayudaron a preparar los alimentos, pesarlos, comprobar las listas de pedido, llevar la compra a las familias, hacer el balance del dinero recogido, y repartirlo entre todas las personas participantes en el proyecto. En este último caso, por ejemplo, su participación en un “juego” de comercialización de productos ayudó a que niñas y niños practicaran y refinaran sus habilidades de lectoescritura, operaciones matemáticas, conocimiento sobre los

¹⁴⁰ Moravec (2016) habla del *aprendizaje invisible* como una meta-teoría, que se nutre de la participación en actividades cotidianas, el juego libre, la resolución de problemas auténticos, la experimentación, y la cooperación, entre otros aspectos.

¹⁴¹ Este proyecto duró 6 meses, en los que se abasteció de productos orgánicos a 15 familias durante 25 semanas. El grupo de trabajo inició con seis personas y terminó con nueve. Ver Herrero y Fuentes (2005a, 2006c) y Amparo (2006)

alimentos, habilidades sociales de comunicación con la clientela, etc. Sobre el proyecto de la huerta, una egresada recuerda que,

Hace ya tiempo, con mucha menos gente, montamos una tienda en la que vendíamos verdura y productos ecológicos a los padres de Ojo de Agua. Éramos un grupo de 10-15 personas que se iba turnando y, con ayuda de los adultos, cuando era necesario, lo llevábamos todo nosotras: desde el ir en coche hasta el huerto que nos vendía, diseñar las hojas de pedidos y repartirlas, dividir el producto y llevar la contabilidad a la hora de cobrar. Duró bastantes años y fue una experiencia que a mí me gustaba muchísimo. (Irene, 20 años, 6 años en Oda)

En palabras de una persona acompañante, el aprendizaje se produce en cualquier lugar y en cualquier momento:

Es decisión de los niños qué vivencias -qué aprendizaje- desean desarrollar en el tiempo que pasamos juntos y cuáles desarrollar en sus casas o con sus amigos. El aprendizaje se da porque los seres humanos son curiosos por naturaleza y es mi convicción que cuando en una persona se desata un interés genuino es difícil - casi diría imposible - no escucharlo, porque cuando quieren algo - y lo quieren de veras - insisten e insisten. Y es entonces - desde mi punto de vista - cuando los adultos debemos afrontar con toda nuestra responsabilidad la búsqueda de los medios adecuados y suficientes para calmar, satisfacer, desarrollar ese interés. (Herrero y Fuentes, 2003b, p. 12-3)

Desde esta arista, Ojo de Agua se ha definido como un *lugar de aprendizaje experimental* (Herrero y Fuentes, 2010a), que no ignora que el calificativo de “experimental” sea particularmente problemático en contextos educativos; pero que resalta que, como la vida misma, el aprendizaje involucra un nivel elevado de incertidumbre. En este sentido, la metodología de respeto al movimiento espontáneo (Asociación Internacional Pikler, 2010) permite que exista un amplio margen para el despliegue de la curiosidad e iniciativa infantiles y juveniles, que, a su vez, se traduce en “múltiples oportunidades de experiencia, de aprendizaje y de equilibrio físico y emocional” (Herrero y Fuentes, 2000).

6.2.2.2 Talleres y Proyectos en Ojo de Agua.

En Ojo de Agua se apoya el aprendizaje que surge de los intereses de chicas y chicos participantes. En palabras de uno de los fundadores de Ojo de Agua:

La perspectiva es más bien: “tómate tu tiempo, sé tú mismo, toma iniciativa a tu propio ritmo, sin presiones, sin estrés, encuentra aquello que amas, lo que te apasiona, y

dedícate a ello. Nosotros, personas adultas, familias y entorno social, estamos a tu lado para apoyarte en el desarrollo de tus auténticos intereses”. (Herrero y Fuentes, 2010b, p. 61-2)

Para poder poner en marcha una idea de taller o actividad de aprendizaje, el método de acción es muy simple, como lo explica un egresado:

Por ejemplo, yo quiero hacer un taller de cerámica, pero no lo hay. Así que pongo un papel y la gente se anota. Cuando hay suficientes (personas interesadas), se hace una reunión con la persona que acompañará el taller, se acuerdan los horarios, y ya... comenzamos. La persona acompañante puede sugerir una técnica, pero, cada participante puede inventar cosas o innovar. Lo que sí te piden es que, si te apuntas, tengas constancia y compromiso. Si no te apetece, dilo y te desapuntas. A mí eso me gustó mucho, que pude desarrollar mi responsabilidad. (Carlos, 20 años, 5 años en Oda)



Foto 1. Tablón de petición y organización de talleres. © Ojo de Agua

En casi todos los casos, cuando hay un interés por parte de chicas y chicos participantes de organizar un taller sobre un tema específico, se pregunta a las familias si hay alguien que pudiera facilitarlos. Otras veces, cuando se ha formado un grupo, pero no hay una persona adulta que pueda acompañar o se precise mayor conocimiento o habilidades, se hace un contrato con una persona especializada en el tema (casi siempre, una persona cercana a Ojo de Agua o sus familias). Para que el taller pueda comenzar, debe haber un grupo de mínimo 5 personas, ya que, de otra forma, no se podrían cubrir los costos. Así mismo, hay personas cercanas al proyecto (que no son docentes, sino profesionales de la “vida real”, como parientes, o personas amigas del

proyecto), que ofrecen talleres sin costo alguno, a los que niñas y niños pueden acudir voluntariamente. Sin embargo, haya o no acompañamiento, una vez inscritos, chicas y chicos participantes asumen una responsabilidad de participación continua y comprometida. De esta forma, como se evidenció en la narrativa de Carlos (20 años, 5 años en Oda), cuando el taller necesita acompañamiento adulto, chicas y chicos coordinan con esta persona las condiciones de la actividad: tiempos, duración, frecuencia, contenidos, metodología, etc.

Así mismo, desde hace poco se lleva un registro de la asistencia a los talleres, aunque las razones se relacionan más con aspectos organizativos que con el control de los diversos aprendizajes de las y los participantes.

Participante	Fecha de asistencia	Horario
Alfonso	11/11/19	
Alfonso	11/11/19	
Alfonso	11/11/19	
Alfonso	11/11/19	
Alfonso	11/11/19	
Alfonso	11/11/19	
Alfonso	11/11/19	
Alfonso	11/11/19	
Alfonso	11/11/19	
Alfonso	11/11/19	

Foto 2, Registro de participantes en tres talleres: fotografía (izq.), economía (cen.) e inglés (der.)

En general, las personas talleristas actúan como facilitadores de recursos o guías en el proceso de desarrollo de habilidades de *aprender a aprender*, y promotores de un enfoque práctico del aprendizaje¹⁴². Por otra parte, ante las observaciones que cuestionan que Ojo de Agua no ofrezca talleres constantemente, una de las acompañantes aseguró que sentían que podría haber manipulación inconsciente si ofrecían todo el tiempo y no dejaban espacio (a niñas y niños) para que pudieran ocupar ese espacio por sí mismos.

En promedio, aunque no se enfatiza la relación entre asistir a talleres y procesos autónomos de aprendizaje, en Ojo de Agua se organizan alrededor de 35 o 40 semanalmente; de los cuáles el 90% nace por iniciativa de chicas y chicos participantes. Dentro de los talleres que se han ofrecido en Ojo de Agua, durante los últimos años, están: aritmética, experimentos físicos y químicos, Photoshop, ajedrez, tai-chi, patinaje, realización de videos, dibujo, diseño de

¹⁴² Para una descripción más detallada de enfoques de aprendizaje experiencial, ver Gee (2003), Hess (2004), y Torney-Purta, Lehmann y Schultz (2001).

videojuegos, aikido, cerámica, fútbol, música, agricultura orgánica, inglés (académico y conversacional), francés, caligrafía, arte digital, mitología, fotografía, parkour, cerrajería, remedios naturales, cocina, teatro, búsqueda de fósiles, capoeira, biología, latín, cultura japonesa, historia e historiografía, rituales indígenas, piano, ingeniería mecánica, cambio climático, Valenciano, filosofía, paradojas, ballet, fortalecimiento físico, etc. Igualmente, se han hecho exposiciones, abiertas a la comunidad en general, sobre temas variados, como “primeros pobladores de la zona valenciana”, “concurso de cortometrajes”, “construcción de prototipos con ruedas”, “exposición de fósiles”, etc. Como menciona una de las personas acompañantes,

Si hay un proyecto, (chicas y chicos mayores) lo pueden hacer y, si ellos quieren, llevar la batuta o buscar a alguien quien sepa más y acompañe. Ahora, hacen un monográfico sobre Egipto: es algo fluido, y puede haber diferentes edades, pero con el mismo interés. Esto es más como desde la organización interna, más que una organización externa impuesta por adultos. Hubo otro grupo filmando y haciendo secuencias. Me enseñaron escenas y yo alucinaba; mientras que hay otro grupo, con un adulto experto en cine y documentales, y no es una actividad tan fluida. Hay otro grupo de cocina en el que un niño tiene 10 y los otros 6 o 7 años, lo están llevando ellos y están a gusto. (Herrero y Fuentes, 2015)



Foto 3. Ejemplos de los talleres surgidos del interés de las y los participantes. © Ojo de Agua

Justamente, con relación a procesos de aprendizaje, chicas y chicos de Ojo de Agua que participaron en el grupo de discusión y en las conversaciones informales, así como y personas egresadas, comentaron que habían solicitado y participado bastantes talleres enfocados en disciplinas académicas, vocacionales, técnicas y artísticas. Confirmando lo observado durante el

trabajo de campo, José (12 años, 6 años en OdA) señaló que, cuando alguien tiene una idea, lo socializa en el tablón, después lo piden a la Asamblea, se busca una persona adulta que pueda acompañar el proceso, y se consolida un compromiso implícito por parte de las personas interesadas. Aunque algunos talleres son esporádicos y solamente se han ofrecido durante un tiempo, la mayoría se repite cada año, especialmente con relación a disciplinas académicas, como matemáticas, inglés, biología, historia, entre otras. No obstante, ha habido algunos casos en los que no se ha podido llevar a cabo talleres solicitados por chicas y chicos, ya sea por falta de un número mínimo de participantes (5) o de una persona experta que pueda guiar las actividades. Algunos de estos casos han sido: esgrima, tiro con arco, conducción y mecánica de motos, aprender a conducir¹⁴³, entre otros.

El funcionamiento de los talleres difiere entre los diversos temas, pero, casi siempre, se distingue claramente de las lecciones formales de las escuelas convencionales; por ejemplo, hay posibilidad de asistir a un “día de prueba”, para poder entender de qué se trata e identificar si se ajusta a las necesidades identificadas; también, hay talleres en los que la persona adulta (algunas veces cualificado en la docencia, pero en otras, no) y las personas participantes acuerdan los objetivos, metodología y resultados; y, finalmente, otros casos en los que, debido al conocimiento experto que caracteriza a la disciplina, la persona adulta decide y dirige las actividades.

En todo caso, únicamente hay un proceso de evaluación si las personas participantes así lo deciden. En tal caso, propende por un rol activo por parte de las mismas (autoevaluación), y busca implementar estrategias y mecanismos de evaluación menos rígidos que notas o exámenes. En este sentido, algunas chicas señalaron cómo algunos talleres no se limitan a su disciplina, sino que se involucran activamente en el bienestar emocional de sus participantes. Por ejemplo, el caso de la clase de danza, con cuya profesora mantienen una relación muy cercana, hasta el punto de que, como comentaba una participante:

Allí (en el taller de danza) no sólo bailamos, sino que hablamos mucho, por ejemplo, si tenemos problemas... hay mucho trabajo emocional. A mí me ayuda mucho a descargar cuando estoy “turbia” o algo así... hay una relación muy cercana con la profe.

(Marcela, 14 años, 3 años en OdA)

Por otra parte, respecto a procesos de lectoescritura, algunos niños y niñas, particularmente quienes venían de escuelas convencionales, narraron que tenían fichas y clases diarias, lo que les causaba agobio; mientras que la gran mayoría de quienes participaron en el

¹⁴³ En este caso, el participante especificó que le habría gustado un taller en el que se pudiera aprender la teoría del examen oficial, con el objetivo de prepararse mejor.

grupo de discusión aprendió, como lo dijo una chica de 14 años, “por arte de magia”. Sus explicaciones se relacionaron con lecturas compartidas con padres y madres; viajes en los que, no habiendo más que hacer, tomaban un libro y “descifraban” los símbolos (letras y palabras); libros regalados que recibieron y que, por estar relacionados con sus intereses, comenzaron a leer espontáneamente; e, incluso, juegos en ordenador en los cuales debían seguir instrucciones¹⁴⁴. En general, con la excepción de un chico de 14 años que estaba leyendo su primer libro, todas las personas que participaron en los grupos de discusión señalaron que son ávidos lectores, y consideran que se debe a que jamás han sentido que sea su obligación hacerlo.



Foto 4. Dos niñas exploran la lectura a partir del acceso libre a materiales. © Ojo de Agua

Con relación al proceso de aprendizaje matemático, varios chicos y chicas mencionaron procesos de socialización numérica de forma informal, especialmente con la ayuda de sus familias; mientras que algunas personas señalaron que no son muy buenas en matemáticas, por ejemplo, Roberto y José estuvieron de acuerdo en que “a veces se me da muy bien, pero de repente no me sale y me cabreo...”. En su opinión, tienen el interés, pero les parece que el proceso es tedioso y hay muchas reglas que hacen necesario que se requiera una instrucción muy creativa. No obstante, como lo señalan las narrativas de las personas egresadas, cuando hace parte de sus intereses vocacionales o profesionales, buscan ayuda y se esfuerzan al máximo para lograr sus objetivos.

¹⁴⁴ En este caso, José (12 años, 6 años en Oda) cree que fue un engaño de su madre, ya que, en sus propias palabras, “eso es trampa... de pequeño te ponen un juego y ¡tú no sabes que eso te ayuda a aprender a leer.! Jajajaja”

Igualmente, se han organizado excursiones (totalmente organizadas, planeadas, pagadas y ejecutadas por chicas y chicos participantes) a un establo de caballos, el Oceanográfico de Valencia, el Bioparc, Londres, el País Vasco, y una acampada en la playa. Además, al estilo de otros espacios pedagógicos libres, se organizan talleres liderados por chicas y chicos participantes, casi siempre en disciplinas prácticas, que involucran el apoyo adulto en la planeación de la sesión, su implementación y su discusión posterior¹⁴⁵. Algunos de los talleres de este tipo desarrollados en Ojo de Agua han tenido que ver con prestidigitación, dibujo manga, maquillaje, estudio de coches, papiroflexia, diábolo, etc.

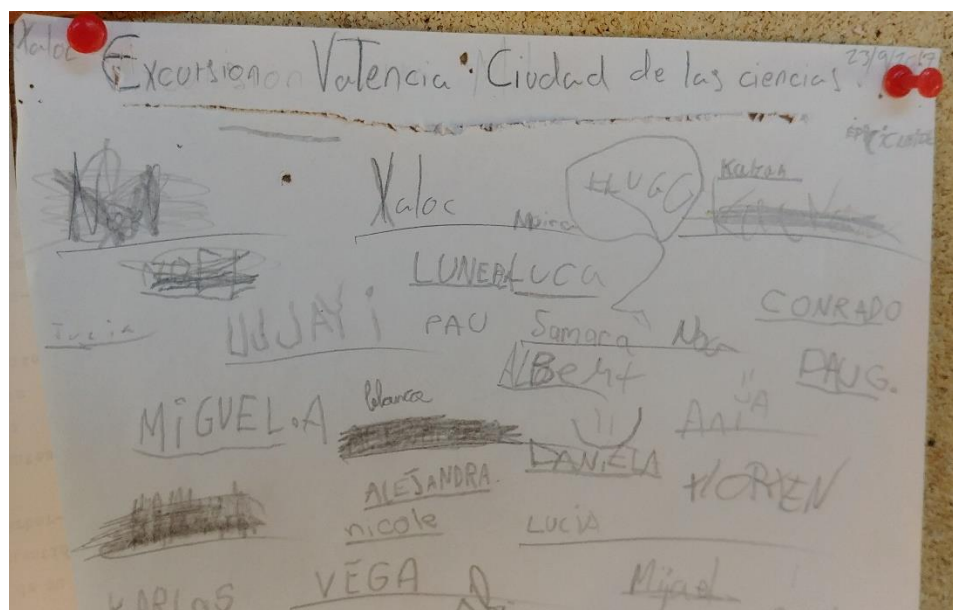


Foto 5, Excursión a la Ciudad de las Ciencias en Valencia. © Ojo de Agua

Similarmente, las personas egresadas de Ojo de Agua comentaron que habían sugerido y participado en diversos talleres, como inglés, taller de negocios, taller de batucada, música, fabricación de biofertilizantes, carpintería, mecánica, taller de forja, y estudio de la fauna local, entre otros. Así mismo, participaron en proyectos, como la construcción de la cúpula (domo geodésico), cuidado de animales y un huerto escolar. Además, organizaron viajes con sus pares. En este último caso, uno de los participantes recuerda que siempre dependieron de los recursos propios, no de sus familias, sino lo que podían recoger:

¹⁴⁵ Estos pasos eran similares a los que una niña (9 años) participante de una escuela democrática en Bulgaria relató durante la última conferencia de IDEC; mientras Hannam relataba los casos de niñas y niños en SVS escribiendo novelas a los 14 años, aprendiendo japonés, coreano o ruso a los 8 años (Comunicación Informal).

Ahorrábamos el dinero que conseguíamos entre todos los interesados para una ilusión común. Limpiábamos coches, organizábamos rifas, poníamos una película y vendíamos palomitas ecológicas... cosas así. (Edu, 23 años, 4 años en Oda)

Por otra parte, existen varios ejemplos del desarrollo de proyectos de aprendizaje en Ojo de Agua, unos más estructurados que otros. Por ejemplo, algunos han surgido de un esfuerzo autodidacta de las personas acompañantes, como un taller “raro” en el que había meditación, elaboración de collages, etc.; un taller de cocina en el que se mezclaba la práctica conversacional en inglés con recetas elegidas por las personas participantes; y el proceso de construcción de una cúpula o “domo geodésico”. En este caso, algunos de los comentarios de las personas participantes y egresadas dan luz sobre este proceso de aprendizaje que involucró a chicas y chicos de diversas edades, varias técnicas de construcción, el uso de cálculos matemáticos, y muchas habilidades sociales, como paciencia, diálogo y persistencia:

Había varios grupos (7 a 14 años) que estábamos haciendo cabañas con ramas y que tal... y un chico vino y me dijo que si hacíamos una casita para estar todas las personas adolescentes. Todos estuvimos de acuerdo, y hablamos con un acompañante. Él propuso que cada quién trajera sus planos de cómo la harían y un chico trajo un domo geodésico hecho en plastilina y pajitas. Con ayuda de un arquitecto, nos tomó casi dos años en terminarla. Hicimos muchas reuniones y llegamos a esta estructura, la inspiración fue la serie infantil *Dragon Ball* y las casa de los “Namequianos”. Se trabajó mucho el compañerismo y la concentración y dedicación en tu trabajo y la responsabilidad. A parte, todos los conceptos de construcción y de materiales que hay que saber y utilizar para una construcción adecuada. ¡Cuando terminamos, había sido un proceso tan largo, que ya no teníamos ganas de entrar! Jajaja” (Carlos, 20 años, 4 años en Oda)

El proceso de construcción de la cúpula fue muy intenso. Al principio llegué y no me interesaba, pero luego, cuando tenía 10 años... nos ha llamado mucho la atención. No soy usuario, pero me habría encantado haber participado. (Manuel, 13 años, 2 años en Oda)

Fue un proyecto muy interesante, porque nos obligó a ponernos de acuerdo, a trabajar juntos, a untarnos, a aprender de profesionales (un arquitecto profesional). Había mucha diferencia de edades en ese proceso. (Lucía, 18 años, 12 años en Oda)

Tú, imagínate, la masa la teníamos que hacer... y nos poníamos unas botas y en una pastera echábamos los ingredientes (paja, arena, arcilla y agua) y lo echábamos y empezábamos a pisar, lloviendo con chaquetones. (Mario, 16 años, 6 años en Oda)

Había mucha diferencia de edades en ese proyecto... yo era el más pequeño. (Santi, 15 años, 9 años en Oda)

Había un arquitecto que nos ayudó a hacer los cálculos... porque no teníamos ni idea. En un principio hicimos los cálculos mal y los tuvimos que hacer de nuevo. Hubo mucho cabreo, pero el objetivo era colectivo, así que seguimos. (Camila, 16 años, 5 años en Oda)

(Yo) tendría ¿13 años? cuando surgió la idea de construir una ‘casa’. El proyecto evolucionó hasta querer construir una cúpula geodésica en la que trabajó mucha gente, y que vi terminada ya a mis 18 años. Fue el proyecto más grande del que formé parte en Ojo de Agua, teniendo muchísimas etapas: conseguir materiales, diseñar planos con un arquitecto, encontrar una buena ubicación, lijar madera y barnizarla, etc. (Marc, 18 años, 7 años en Oda)



Foto 6, Proyecto de la Cúpula y sus participantes. © Ojo de Agua

Según recuerda uno de los acompañantes involucrados en el proceso:

Cuando un chico trajo un modelo con pajitas y plastilina, los demás se animaron; yo estaba sereno por fuera, pero muy inquieto porque no sé de construcción. Si no lo sabemos, pues encontramos quien pueda ayudarnos, somos “encuentra-recursos”. Así, encontramos a un arquitecto especializado en algo parecido, le contamos el proyecto y nos puso unas condiciones extraordinarias. El acuerdo al que llegamos con los chicos es que ellos ponían el trabajo y Oda se haría cargo de los materiales. Como en todas las obras, planeas 1 año y toma 3. El trabajo se hizo cada día por turnos. Cuando nos dimos cuenta, habíamos medido mal, nos tocó comenzar de nuevo... fue un momento crítico, pero todos decidimos continuar. Pedimos ayuda a las familias y un mes después estábamos terminando de encajar la estructura. Aquí ha habido de todo: grandes peleas, inteligencia emocional, resolución de conflictos, ecuaciones de primer grado, experiencias únicas, cómo aprender cosas nuevas. Este es un ejemplo de cómo aprenden los niños aquí y qué cosas aprenden. (Herrero y Fuentes, 2015)

Otro proyecto que involucró a chicas y chicos adolescentes fue *Chimpamigos*, basado en un programa del Instituto Jane Goodal España, que apoya el sostenimiento de más de 150 chimpancés en un centro de rehabilitación (Tchimpounga) en la República del Congo. Así, algunos chicas y chicos de Oda participaron en una campaña de reciclaje de baterías de móvil, y enviaron el dinero recolectado a este instituto para apoyar la generación sostenible de empleo y campañas educativas en las comunidades locales.



Foto 7. Centro de recolección de móviles viejos. © Ojo de Agua

En otra ocasión, algunos participantes pidieron una pista de skate a la Asamblea, que, como explica un acompañante:

Fue un trabajo de dos meses, cuatro chicos con un adulto, tres días a la semana, dos horas al día. Esto también trajo su debate, ya que todas las pistas de skate se hacen con fibra de vidrio, o sea micro-cristales y cuando respiras esas fibras se meten en tu cuerpo. Hicimos un trabajo de concientización y encontramos otra solución. La idea es que los niños deciden, pero no sobre todo, deciden sobre lo que les afecta a ellos, pero no pueden decidir sobre lo que afecta a los demás, la comunidad o la naturaleza. (Herrero y Fuentes, 2015)



Foto 8. Pista de patinete hecho con materiales ecológicos. © Ojo de Agua

Similarmente, cuando se tratan temas históricos en grupos de interés (por ejemplo, la Segunda Guerra Mundial o las culturas indígenas americanas), el énfasis se hace en la consideración de diferentes puntos de vista, escuchando las historias de grupos marginales y silenciados, tratando de llegar a un relato más completo y más complejo.

6.2.2.3 Pasantías y Prácticas.

Así mismo, a la par con otros proyectos educativos libres y democráticos¹⁴⁶, Ojo de Agua ha organizado *pasantías* a petición de chicas y chicos participantes. En estas experiencias, niñas y niños mayores de 10 años pueden asumir una profesión y aprender de la mano de personas expertas en su campo, como carpinteros, agricultores comunitarios, adiestradores equinos, etc. En Ojo de Agua, algunos chicas y chicos han pedido experiencias más prácticas, de forma que se han organizado momentos de experimentación en talleres de bicicletas, un taller de coches, y prácticas de cultivo orgánico. En el contexto de las escuelas Sudbury, Greenberg (2005) narra el caso de un chico de secundaria que quería convertirse en funerario; de forma que la escuela gestionó prácticas, y a los 16 años era aprendiz en una funeraria y hacía autopsias con ayuda de una persona experta. Según Mercogliano (1998),

La belleza del modelo de pasantías es que mata a muchos pájaros con una sola piedra. Para comenzar, le da el mensaje a niñas y niños que vale la pena aprender del mundo adulto. Entonces se consolida el ambiente perfecto para el aprendizaje: el lugar de

¹⁴⁶ Ver Wild y Wild (2002) para el caso del León Dormido (Ecuador), Greenberg (2005) en el caso de SVS, y Hecht (2010) en el caso de la Escuela Democrática de Hadera (Israel).

trabajo. También ofrece un marco en el cual se nutren relaciones de crecimiento entre la persona mentora y quien aprende. Finalmente, le da a la chica o chico estudiante un alivio de la supervisión constante y el monitoreo de desempeño de los que dependen tanto las escuelas. Las pasantías permiten a las escuelas comunicar un mensaje muy importante a sus estudiantes que maduran rápidamente: reconocemos que estas creciendo tanto como para trabajar y aprender independientemente y deducir tu propio valor de tu propia experiencia. (p. 45)

6.2.2.4 Lenguas Extranjeras.

Con relación a su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, todas las respuestas de las personas participantes y egresadas indicaron que tenían, como mínimo, un nivel B1 en inglés, que aprendieron a través de experiencias de viaje a países anglófonos, lectura de libros, juegos de video, películas y canciones en Internet. Así mismo, dos personas comentaron que aprendieron inglés con dos niños ingleses que asistían a Ojo de Agua, con quienes hicieron un acuerdo de intercambio lingüístico.

Así mismo, a partir del análisis de los grupos de discusión, se concluye que chicas y chicos participantes tienen un conocimiento avanzado del uso de medios de comunicación, especialmente de herramientas digitales y buscadores de información. Por otra parte, sus hábitos mediáticos en casa también se relacionan con la búsqueda de información, y, además, estrechamente relacionados con el ocio: videojuegos, videos musicales y películas están entre sus favoritos. Por otra parte, la mayoría tiene el tiempo limitado para el uso del ordenador e, incluso, las familias de quienes no tienen un límite reciben recordatorios cuando están demasiado enganchados. En este sentido, es común ver a chicas y chicos buscando información a través de herramientas tecnológicas, o produciendo materiales para la divulgación de información sobre temas que consideran relevantes¹⁴⁷. Por ejemplo, el caso de un grupo de amigos de Ojo de Agua es muy significativo: desde hacía unos años, habían desarrollado un interés muy serio en el patinaje y el monopatín; de forma que comenzaron a hacer videos de saltos y maromas. Con el tiempo, comenzaron a hacer edición de videos. Ahora, con 15 años, dos chicos han abandonado Ojo de Agua, ya que sintieron que necesitaba seguir estudios más enfocados en sus intereses. En este momento, están inscritos en escuelas convencionales y hacen el último año de ESO, ya que desean estudiar formación profesional en producción de video.

¹⁴⁷ De hecho, las observaciones del trabajo de campo realizadas en esta tesis corroboran lo señalado por Rolstad y Kesson (2013) respecto a niveles superiores de alfabetización tecnológica desarrollada por chicas y chicos desescolarizados, basada en usos novedosos y creativos de sus experiencias mediáticas.

Por otra parte, el uso de herramientas digitales no se limita a procesos de formación profesional, ya que se han utilizado como herramientas de denuncia social. Hace alrededor de dos años, estos dos chicos editaron, con el apoyo de otras personas participantes, un video informativo¹⁴⁸, señalando los peligros para la libertad de expresión de la Ley de Seguridad Nacional, también llamada “Ley Mordaza”. Su motivación surgió de la historia del rapero catalán *Mateo HaseI*, quien, en las letras de sus canciones, critica a la monarquía, la corrupción política y la inequidad social. Según el Tribunal Supremo y la Audiencia Nacional, las letras de sus canciones califican como “delitos de odio”, por lo que ha sido condenado a 4 años de cárcel y multado con 40.000 euros. El caso ha sido cerrado, pero el video acumula más de 200 visitas, y se presenta como un material de denuncia a lo que estos chicos y chicas, y diversos sectores sociales del país, consideran se trata de un caso de abuso del poder y restricción del derecho de expresión.

6.2.2.5 Efectos del Aprendizaje Autodirigido en Ojo de Agua.

En el caso de chicos y chicas participantes y las personas egresadas, comparten la opinión de que la adquisición de títulos no garantiza un desarrollo holístico, y que, la mayoría de las veces, las personas que han recorrido caminos escolarizados convencionales no han logrado identificar sus intereses o su propia identidad. En cuanto a las personas participantes de Ojo de Agua, un nutrido grupo de chicas y chicos, entre los 13 y los 18 años, ha decidido seguir estudios por su propia cuenta, aunque la mayoría entiende que, para poder continuar con sus estudios de formación superior o universitarios, deben adaptarse a lo que el sistema educativo espera de ellas y ellos: “sacarse” los títulos de ESO y bachillerato. Esta es la principal razón por la que un nutrido grupo de chicas y chicos decidieron abandonar Ojo de Agua el verano de 2017 y seguir sus procesos de aprendizaje en instituciones educativas convencionales con el objetivo de estudiar artes, mecánica, el bienestar equino, socorrismo, música, traducción e interpretación, ingeniería mecánica, producción de video y preparación física.

Estas son algunas de las narrativas que comparten algunas de las personas participantes que han decidido dar este paso:

Este (2017) es mi último año, pienso ir a Albacete y hacer 4º de ESO. Lo hago porque sé que si no tengo ese papel me va a tocar más difícil conseguir un trabajo... no me gusta, pero es así. También quiero estudiar formación profesional en edición y producción de video. Ya es el último año de casi todos mis amigos, y es hora de seguir

¹⁴⁸ <https://youtu.be/14dv2GYbuq0>

buscando otros aires. Algunos van a hacer el último (año) de la ESO, pero otros van a estudiar en casa y tomar los exámenes. (Juán, 16 años, 7 años en Oda)

Este es mi último año en Ojo... quiero estudiar teatro profesionalmente. Acabo mi proceso aquí porque siento que no hay posibilidades para ampliar mis intereses profesionales. (Juana, 15 años, 3 años en Oda)

Me gusta la historia, la matemática, la cerámica, y otros talleres; pero me agobia pensar que necesitare el título de la ESO para seguir estudiando. Este será mi último año en Ojo, es hora de seguir en otro lugar. (Alberto, 15 años, 3 años en Oda)

Si, este es mi último año en Ojo de Agua. Quiero hacer formación profesional y estudiar mecánica. (Mario, 16 años, 6 años en Oda)

Desde septiembre (2017), estaré fuera de Ojo de Agua... quiero estudiar actuación, y, cuando tenga visibilidad, me gustaría ayudar en la concientización social sobre varios temas: maltrato animal, libertad de expresión, acción contra el racismo. (Camila, 16 años, 5 años en Oda)

Según los fundadores de Ojo de Agua, hay variadas experiencias de chicas y chicos que han abandonado Ojo de Agua para seguir estudios de secundaria, formación profesional y universitarios. En su opinión, cuando la decisión ha sido por voluntad propia, les ha ido muy bien; pero cuando ésta ha sido influenciada por miedos e inseguridades familiares, ha habido dificultades de adaptación. No obstante, la visión predominante es que es necesario respetar los procesos individuales de cada participante. En palabras de una madre de dos chicos adolescentes,

La mayoría de chicas y chicos participantes toma lecciones para adultos para sacar la ESO, durante uno o dos años; y, después de eso, puede seguir una carrera técnica o hacer el bachillerato y seguir a la universidad. A mí, lo que me interesa, es que vaya cuando esté preparado, no debe ser necesariamente cuando tenga 18 años. (Comunicación informal)

Como era de esperarse, las personas egresadas de Ojo de Agua también pasaron por ese proceso. En general, el proceso de consideración de sus planes futuros comenzó a diversas edades, ya que, mientras algunas personas comenzaron a considerar sus intereses vocacionales a los 13 años, otras personas lo hicieron de los 16 a los 19 años. En la actualidad, estas personas se dedican a disciplinas muy diversas, pero estrechamente relacionadas con los intereses desarrollados durante su asistencia a ojo de Agua. Por ejemplo,

He terminado la ESO para adultos y tengo un nivel B2 en inglés; he trabajado como acompañante en Ojo de Agua, monitor de escuela de verano y, en la actualidad, trabajo como fotógrafo independiente, una disciplina que descubrí y practiqué activamente en Ojo de Agua, y en el área de relaciones públicas. Aunque creo que no obtener un título académico

después de haber asistido a Ojo de Agua pudo haber limitado mis posibilidades de obtener un trabajo, me considero muy satisfecho de mi experiencia en Ojo de Agua porque me siento parte del mundo; sé quién soy, qué puedo hacer y qué no puedo hacer; superé miedos y me hice fuerte. Estaré siempre agradecido con Ojo de agua. (Edu, 23 años, 4 años en Oda)

Estoy cursando educación profesional en violín y piano en el conservatorio. Durante mi adolescencia, me preocupé por la falta de titulación, aunque ahora creo que fueron miedos infantiles, ya que “el futuro depende de mí mismo.” Además, estoy convencido de que, en caso de tener un hijo o una hija, elegiría un tipo de educación similar a Ojo de Agua, ya que no estoy de acuerdo con los cimientos de la educación estándar, y creo que Ojo de Agua me ha dado muchas cosas que puedo aplicar yo mismo en otras personas; sobre todo, la libertad a elegir y el derecho a tener tiempo para reflexionar y conocer. Además, tuve derecho a decidir sobre mí mismo, a respetar a los que me rodeaban y, en definitiva, a tener una verdadera infancia. (Marc, 18 años, 7 años en Oda)

Hice la ESO y el bachillerato, cursé ingeniería mecánica, tengo un grado de maestría en electromecánica, un grado superior en automatización y robótica industrial, y otro grado superior en mecatrónica. En mi opinión, la experiencia en Ojo de Agua me ayudó a desarrollar una “amplitud de miras y búsqueda de motivación”, lo que me ha permitido trabajar como técnico en un centro universitario de investigación. (Mateo, 25 años, 2 años en Oda)

Estoy estudiando mi primer año de historia en la Universidad Complutense de Madrid. En mi caso, tenía doce años cuando comencé a pensar en alternativas, ya que no me encontraba a gusto y sentía que no había suficientes talleres que satisficieran mis necesidades. En cuanto vi que se me quedaba pequeño y no me encontraba a gusto, por mis circunstancias personales y mis objetivos en ese momento, dejé de ir y me incorporé al colegio. Así, a través de mi asistencia presencial, me incorporé a sexto de primaria, seguí estudios de secundaria, y, finalmente, terminé el bachillerato. En mi opinión, aunque disfruté mucho aprendiendo en escuelas convencionales después de haber pasado por Ojo de Agua, también acepto que tuve inconvenientes a la hora de adaptarme al sistema estructurado, especialmente porque soy una persona tímida, me aburría en clases rígidas, sentía que el profesorado no estaba comprometido con la comprensión del estudiantado, y consideré que el contenido curricular de algunas materias no se relacionaba con la realidad. En mi opinión, la mayor ventaja de haber asistido a Ojo de Agua fue haber podido conocer un ambiente diferente al que han visto personas que, por ejemplo, he conocido en el instituto. Adquirí

perspectiva, abrí la mente, aprendí cosas que, de otra manera, no hubiera podido. (Irene, 21 años, 6 años en OdA)

Estoy estudiando ESO para personas adultas y, aunque me pareció que el contenido curricular estaba bien, me parece que algunos temas son irrelevantes para mis planes futuros. Hasta hace poco, estaba considerando comenzar mi propio negocio de cultivo ecológico de hongos; pero, a raíz de una oferta de trabajo como socorrista en las playas de Calpe (donde también trabaja mi hermano, Sergi), he decidido asistir a la escuela nocturna para obtener el título de ESO y poder seguir estudios profesionales y convertirme en bombero. Esta elección, en mi opinión, se relaciona con mi experiencia en Ojo de Agua; particularmente, respecto a ayudar a las personas y trabajar al aire libre. En general, me encuentro muy satisfecho de mi experiencia en Ojo de Agua, ya que volví a recuperar la confianza conmigo mismo, saber cuáles eran mis dones y ser feliz de nuevo. (Carlos, 20 años, 4 años en OdA),

Estoy asistiendo a clases para personas adultas para obtener el título de ESO. En mi opinión, es una experiencia buena, ya que el equipo docente se esfuerza por preparar temas interesantes, los estudiantes tienen claro que van a aprender, y se crea un ambiente de compañerismo. Considero que es una gran limitación que Ojo de Agua no pueda ofrecer ningún tipo de titulación académica, lo que haría más fácil obtener un trabajo o seguir con estudios especializados. (Sergi, 18 años, 5 años en OdA)

Considero que, aunque no le doy mucha importancia en la actualidad, la experiencia de asistir a Ojo de Agua me aisló de la sociedad y afectó mi vida social. He tenido muy pocas relaciones, amistades y experiencias relacionadas con la adolescencia, ya que no me abrí a la gente de afuera de Ojo de Agua, pero no lo clasificaría de algo malo o bueno; sino que es como “me lo monté”. Podría haberlo cambiado, pero no tuve la iniciativa para hacer nada al respecto. Mi familia fue la que se interesó por Ojo de Agua, pero sí que considero que la escolarización es una condena por muchas razones, por lo cual no considero que escolarizaría a mis hijos. Por otra parte, creo que mi paso por Ojo de Agua me permitió tener suficiente tiempo para identificar mi vocación, el dibujo, en el cual me desempeño actualmente como ilustradora autónoma. Dentro de mis razones para estar satisfecha del paso por Ojo de Agua, creo que tuve suficiente tiempo libre para enfocarse en mi pasión, ya que no sé si lo habría conseguido de haberme quedado en la escuela pública, o, quizás, sí, pero me alegro de no haber tenido que lidiar con los deberes, al menos. (Sofía, 21 años, 6 años en OdA)

El proceso de Manuela¹⁴⁹ (13 años, 4 años en OdA), fue diferente. A los 10 años sintió que le faltaban opciones, tuvo una sensación de “estaticidad y de falta de oportunidades o una oferta (de talleres y aprendizajes) más variada”; de forma que abandonó Ojo de Agua y se incorporó a la escuela convencional. Su madre comentó que, en la actualidad, está cursando 2º de ESO y no lo cambiaría por nada:

En ocasiones hacemos la reflexión de ha tenido mucha suerte, pues de primero a quinto (de Primaria) estuvo en Ojo de Agua, disfrutando a tope de su infancia. En pocos meses (en la escuela convencional) alcanzó el ritmo y los contenidos de sus compañeros que llevaban más de cinco años en el sistema educativo reglado. Así que se considera afortunada y nosotros también lo creemos. (Comunicación escrita)

Por su parte, el equipo de personas acompañantes también ha evidenciado este proceso de transición:

Algunos de los niños y jóvenes que pasan por Ojo de Agua deciden en algún momento integrarse en el sistema escolar convencional. Algunos (la mayoría de los cuales abandonó ese mismo sistema temporalmente) buscan títulos académicos; otros, sienten que ya les llegó el momento y se sienten preparados para integrarse en el sistema educativo convencional; posiblemente, otros, que mantienen intereses que no están vinculados al mundo académico, desarrollarán su vocación con independencia del mundo académico. Lo verdaderamente importante para nosotros es ofrecer la oportunidad para que cada cual encuentre *sentido* a su vida. (Herrero y Fuentes, 2010a)

No obstante, ante la pregunta sobre lo que le hace falta a Ojo de Agua o lo que se podría mejorar, tanto personas participantes como egresadas mencionaron:

- la falta de más espacios para personas adolescentes, así como charlas y actividades pensadas para a las personas (y sus familias) que se acercan a la adolescencia;
- la necesidad de homologar los aprendizajes desarrollados para poder obtener diplomas que permitan gestionar posteriormente su ingreso a la universidad o al bachillerato;
- la posibilidad de contar con más personas expertas que permitan profundizar en un área específica;
- mayor presupuesto para talleres externos;
- normas más generales y menos específicas;

¹⁴⁹ Por ser menor de edad, se conserva su anonimato.

- la ampliación del tiempo en Ojo de Agua hasta la tarde, lo que permitiría a algunas participantes asistir a más talleres y/o prácticas; y
- algunas lecciones básicas obligatorias de lectura, escritura y matemática.

Para concluir, aunque expresan que la experiencia les influyó positivamente en términos de madurez, habilidades sociales e inteligencia emocional, parece ser claro que chicas y chicos estudiantes de Ojo de Agua comparten temores similares a otras personas participantes de espacios pedagógicos libres y democráticos con relación a su falta de preparación a la hora de incorporarse a niveles de educación avanzada, lo que puede deberse a la ausencia de *credencialismo* que caracteriza estas escuelas. Por otra parte, una gran mayoría ha identificado sus vocaciones y ha logrado establecer proyectos significativos para sus vidas.

6.2.3 Autogobierno o Participación Democrática en la Gestión de Ojo de Agua

Finalmente, el tercer concepto es el *autogobierno*, en el que participan niñas, niños, chicas y chicos de 7 a 18 años, así como las personas acompañantes. Al igual que en otros espacios pedagógicos democráticos, se busca fortalecer las habilidades de gestión local sobre temas como las normas, los temas de los talleres, salidas de campo y viajes, visitas a Ojo de Agua por parte de personas interesadas en el modelo pedagógico, etc. Desde la perspectiva de una voz y un voto, en el que personas adultas, niñas y niños tienen los mismos derechos y responsabilidades, se busca crear espacios de participación y expresión para todas las personas participantes del espacio pedagógico a través de la socialización, discusión y votación de propuestas diversas.

En la actualidad, la Asamblea de Ojo de Agua tiene lugar cada viernes hacia las 12m. Por medio de su publicación en un tablón, la persona que actúa como secretaria comparte previamente los puntos a tratar con la comunidad escolar, de forma que todas aquellas personas interesadas saben de qué se tratará ese día. Paso seguido, la persona a cargo de la secretaría (casi siempre un chico o chica participante) enumera los puntos, da la palabra a quienes hacen propuestas/quejas, e invita a su análisis. En ese punto, se abre el espacio para que cada persona exprese su opinión, mientras la persona que actúa como secretaria de la Asamblea toma nota de los turnos de palabra, y, luego de haber escuchado todos los puntos de vista, se hace un resumen de las posiciones expresadas y se vota con base en ellas.

Otra persona participante toma notas y prepara el acta de la Asamblea, que será publicada en el tablón a inicios de la semana siguiente. En caso de que no se llegue a un acuerdo y el tema sea controversial, se aplaza la discusión para la siguiente semana, cuando se retomará el ejercicio de persuasión e expresión de opiniones. En algunos puntos, casi siempre a petición

de quien radica el asunto a tratar, se solicita la presencia de toda la comunidad escolar, aunque, en la mayoría, solamente participan las personas interesadas.

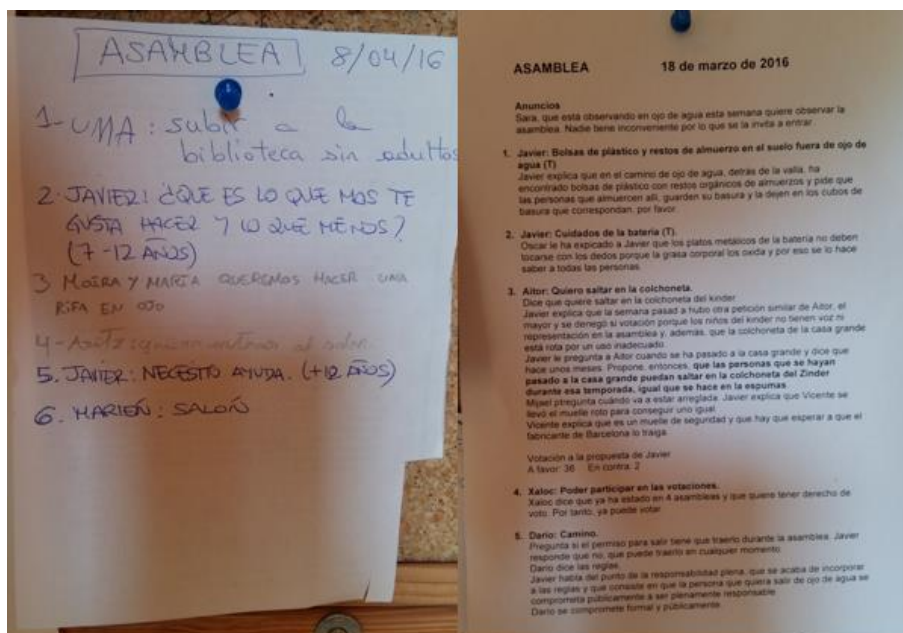


Foto 9. Ejemplos de agenda de la Asamblea (izq.) y acta de la Asamblea anterior (der.) © Ojo de Agua

Por otra parte, algunos espacios pedagógicos democráticos (como el León Dormido) han considerado que la obligatoriedad de asistencia a la Asamblea garantiza el involucramiento de las personas más jóvenes en la gestión del espacio pedagógico; sin embargo, este no es el caso en Ojo de Agua, en donde solamente participan las personas (niñas y niños y acompañantes) interesadas en los temas a discutir, ya que se considera que no tiene sentido obligar a las personas a participar¹⁵⁰ y, más bien, disturbarían el desempeño fluido del órgano de decisión. No obstante, si el equipo de personas adultas nota que alguien no participa en la Asamblea porque no se siente cómoda, hablan con esta persona de forma privada para saber su opinión o sus necesidades. De esta forma se convierten en un eslabón con la comunidad extendida, intentando mantener la atención constante a las necesidades expresadas.

Como se mencionó anteriormente, en Ojo de Agua es muy común que chicas y chicos participantes sean las personas responsables de la coordinación de las reuniones y la toma de notas. Esta es una responsabilidad totalmente voluntaria pero, si no hay personas voluntarias, algunas personas acompañantes ser encargarán temporalmente hasta que las haya. Así mismo,

¹⁵⁰ Solamente se requiere que todas las personas participen cuando la persona que hace una propuesta de un tema considera que es necesario.

todas las decisiones de la Asamblea se recogen en el *libro de reglas*, que han sido acordadas por las personas participantes de Ojo de Agua, por ejemplo:

- Las reglas para usar navajas tienen que ver con no dañar plantas ni árboles; no amenazar a nadie; no lanzarlas; llevarlas cerradas, excepto cuando se estén usando; no prestarlas, incluso si la otra persona tiene permiso.
- En el caso de partidas de fútbol, las reglas son creadas por niñas y niños, y señalan que, por ejemplo, lo más importante son las personas, por encima del marcador; no se permite insultar o decir palabrotas; se deben respetar las reglas y jugar limpio; no se puede juzgar el juego de las demás personas; no se puede abandonar un juego en la mitad, a no ser que alguien se haga daño o deba asistir a un taller; se debe informar a las acompañantes adultas las reglas de la partida; chicas y chicos participantes mayores deben cuidar de participantes más pequeños, etc.
- En el caso de las reglas de uso de la biblioteca, se pide silencio para no molestar a las demás personas, colocar los libros y revistas en su lugar después de utilizarlos, y cuidar todos los materiales. En un cartel en la biblioteca, se explica que, en caso de incumplir las reglas, se perderá el derecho a entrar allí, pero se puede recuperar después de haber convocado una reunión con el grupo responsable de la biblioteca (participantes y acompañantes) y comprometerse a respetar las reglas.
- En cuanto a la separación de basuras, si alguien ve que otra persona se equivoca de cubo de basura, se lo dice para que pueda rectificarlo; si no quiere rectificarlo, entrará en funcionamiento la regla aprobada por la Asamblea hace algunos años: “Quien no separe los restos en las diferentes basuras, tendrá que separar las basuras a la hora de recoger, durante dos días”. Aunque esto se podría considerar un castigo, también es posible considerarlo como una consecuencia de restitución que busca remendar el acto disruptor.
- Los espacios también tienen sus propias reglas de uso. Por ejemplo, el salón principal se debe utilizar, principalmente, para tocar instrumentos, conversar y utilizar juegos de mesa, se debe tener más de 12 años para estar allí y su acceso está sujeto a la aprobación por parte de la Asamblea. Esta es una sala para uso tranquilo; que puede ser utilizado por grupos no usuarios para talleres; donde no se puede correr, gritar, subir los pies en el sofá o lanzar cojines.
- Hay unas reglas especiales para salir de Ojo de agua durante la jornada. Esta situación exige que las personas interesadas soliciten ese permiso a la Asamblea y conozcan las

reglas: mínimo deben ir dos personas, deben llevar reloj y saber leer la hora, se le debe avisar a una persona adulta, deben volver antes de las 13:30 y no faltar a ninguna actividad comprometida, deben tener un permiso firmado por la familia, no pueden entrar en los bancales cultivados ni en la granja, y, para concluir, se debe renovar este permiso cada año.

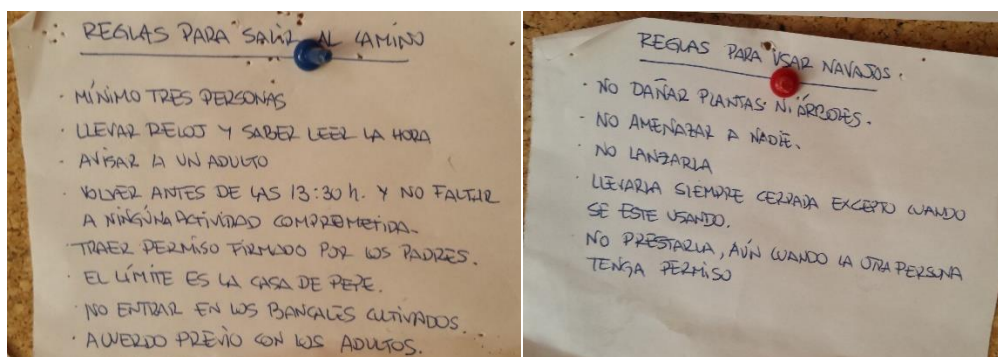


Foto 10. Reglas para salir al camino y usar navajas. © Ojo de Agua

Según Boles (2017) y Mercogliano (1998), la confianza en los procesos de desarrollo infantil, el enfoque autodidacta y la estructura de autogobierno permiten que niños, niñas y personas jóvenes se sensibilicen sobre las necesidades propias y ajenas, y desarrollen habilidades de liderazgo y la autoestima. Según las personas fundadoras de Ojo de Agua,

...existe una confianza en la capacidad de los niños para desarrollarse; confianza en su capacidad de elección y decisión, en su intensa capacidad para aprender, para interesarse por el mundo alrededor; confianza en su curiosidad, en sus ganas de vivir su vida y desarrollar sus propios proyectos e ideas a través de su personal creatividad. (Herrero y Fuentes, 2004h, p. 6)

Desde esta arista, la conjunción entre libertad y confianza hace que, poco a poco, se fortalezcan procesos de desarrollo de la autonomía infantil y juvenil, lo que les posibilita responsabilizarse de sí mismos, su aprendizaje y sus comunidades. Tal autonomía emerge de una concepción democrática del proceso pedagógico (Worsfold, 1997), y sostiene un proceso de consolidación de la *disciplina interior* (Russell, 1984), que permite que niñas y niños sean capaces de, por un lado, tomar en cuenta las opiniones ajenas, evaluarlas y tomar decisiones acordes (Delval y Lomelí, 2013); y, por el otro, asumir responsabilidades propias y colectivas (Sadofsky, 2004). En otras palabras, “con quién primero se debe entender un niño o una niña es consigo mismo. Y eso solo es posible si se participa de un ambiente en el que uno tiene que

decidir qué hacer, y se asumen las consecuencias y la responsabilidad de esta decisión” (Carbonell, 2015, p. 101).

En el contexto de Ojo de agua, la participación en la Asamblea pareció ser muy importante para los chicas y chicos que participaron de los grupos de discusión. Como se mencionó anteriormente, en la mayoría de los casos, son personas jóvenes quienes se hacen cargo de la agenda de temas, la toma de actas, y el mantenimiento del orden durante las sesiones. Justamente, cuando se les preguntó sobre su participación en la Asamblea, la mayoría de las personas egresadas (82.5%) expresaron su participación en ella, y dos personas mencionaron que habían actuado como coordinadores de las sesiones por decisión propia. En su opinión, esa experiencia les ayudó a consolidar habilidades de oratoria y organización de reuniones, que después han podido aplicar en contextos escolares y profesionales.

Por otra parte, aunque se parte de que las decisiones las toma la mayoría, una opinión compartida parece ser que no se busca imponer decisiones, sino crear escenarios de consenso a largo plazo en los que cada decisión puede discutirse de nuevo si alguien así lo considera necesario. No obstante, esta perspectiva ha sido criticada en diversos espacios, incluida la Asamblea de Ojo de Agua, donde algunas y algunos participantes han expresado su malestar respecto al funcionamiento *supuestamente* democrático de la Asamblea; particularmente, por su comprensión de que la opinión de la mayoría era la que más sentido tenía:

En Ojo de Agua se supone que es una Asamblea democrática, y hay un coordinador y un secretario, pero el coordinador puede tomar las decisiones por sí mismo... y me parece que la Asamblea no es equitativa, ya que se llega a una decisión por mayoría. La Asamblea debería llegar a una discusión y un consenso, en el que todos ceden un poco, pero eso aquí no se puede hacer... nos llevaría toda la vida. (Camila, 16 años, 5 años en OdA)

A lo que otra chica respondió:

La Asamblea ya es muy larga y si buscáramos un consenso todo el tiempo... pues no lo lograríamos. (Juana, 15 años, 3 años en OdA)

Y un chico concluyó:

A mí lo que me parece es que cuando hay una votación y a favor hay 10 y en contra 9, pues es una mayoría muy pequeña. (Juán, 16 años, 7 años en OdA)

En general, tanto las y los participantes, como las personas egresadas, consideran que la decisión adoptada por la mayoría es adecuada; aunque hay algunas voces que consideran que es “un criterio muy justo”. Sin embargo, comparten la idea de que es necesario y fundamental

escuchar todas las opiniones, llevar a cabo una discusión respetuosa y llegar a una decisión que no afecte los derechos de ningún grupo. Otras opiniones fueron:

Durante mi época allí hubo un tiempo en el que se disolvió la Asamblea y formamos un consejo solamente las personas interesadas en ello. No funcionó, así que diría que la mayoría debe ser la que organice, pero limitando ciertas áreas de decisión y ciertos grupos de edad. (Irene, 18 años, 6 años en OdA)

Realmente la mayoría es un criterio bastante justo (que no siempre), pero de todos modos en algunos puntos de la Asamblea se debaten decisiones que no llevan a una votación, normalmente cuando no tiene demasiado sentido que esto suceda. (Marc, 18 años, 7 años en OdA)

Me parece bien, porque también se toma en cuenta la opinión de la minoría. (Carlos, 20 años, 5 años en OdA)

Si, después de un debate y una reflexión, la mayoría ha decidido algo por voluntad propia y siempre que no entre en conflicto con las reglas establecidas, es un buen método. (Mateo, 25 años, 2 años en OdA)

Que a veces no resulta bueno porque entre amigos te pueden favorecer en decisiones que, a lo mejor, no son las correctas. (Sergi, 19 años, 6 años en OdA)

Paso seguido, cuando se indagó sobre la funcionalidad de la Asamblea, las opiniones señalaron que era el espacio de proposición de actividades y toma de decisiones “que conciernen a todas las personas que se encuentran en la escuela”; un mecanismo para “llegar a acuerdos, resolver conflictos, y escuchar opiniones diferentes”; y, finalmente, una práctica para “reflexionar sobre las consecuencias para los otros o las razones de tus acciones”.

En resumen, casi todas las personas participantes y egresadas estuvieron de acuerdo en señalar la relevancia y necesidad de la Asamblea, incluso con las contradicciones entre lo que se planea y la forma en la que se lleva a cabo, aunque la discusión de normas desgasta la paciencia y convierte el proceso en algo un tanto repetitivo. Algunas opiniones señalaban que,

...me interesaba mucho, pero a veces llegaba a unos puntos de pesadez y repetición que cansaban a todo el mundo. (Irene, 18 años, 6 años en OdA)

En la Asamblea, se cambia una regla y después se vuelve a cambiar... eso cansa un poco. (Juana, 15 años, 3 años en OdA)

Yo creo que la Asamblea es algo necesario, pero a casi nadie le gusta. (José, 12 años, 6 años en OdA)

Si en las Asambleas la gente pusiera más atención, colaboración, paciencia y conciencia de que puede ser una hora o tres dependiendo de ellos... iría mucho mejor. (Lucía, 18 años, 12 años en OdA)

Como lo señalaba una de las personas egresadas, durante un tiempo era tanto el agobio de algunas personas que, después de un proceso de cabildeo, chicas y chicos votaron por suspender la Asamblea y delegar ese poder en el equipo de personas acompañantes. Durante un tiempo, los viernes a las 12m ningún participante hizo fila enfrente de la puerta del salón, esperando a que iniciara la Asamblea; nadie invitó a la comunidad escolar a reflexionar acerca de la pertinencia de una norma; ni hubo intervenciones sobre temas que interesaran a toda la comunidad escolar. Recogiendo las palabras de uno de los acompañantes sobre esta situación,

Ha habido momentos en los que se ha anulado la Asamblea por un tiempo, pero se han dado cuenta que es necesaria para la toma de decisiones. Hay conciencia, pero se aburren. Eso es normal, hay mucha gente hablando, y hay que escuchar y poner atención. Es un esfuerzo, pero, yo creo, es muy muy necesario. A la mayoría les aburre, porque son largas a veces. A veces está llena, muy pocas veces hay cuatro personas. Casi siempre están todos los sofás llenos. Si no quieren participar, pueden estar afuera. Ya que las decisiones no son impuestas, lo viven de una forma, pero también se animan a participar en la Asamblea, porque les compete. Es un esfuerzo, pero vale la pena. (...) Algunas veces ha habido boicot con pancartas para no tener Asamblea. Entonces nosotros – el grupo de acompañantes – hemos decidido las reglas. Cuando se dan cuenta - después de periodos muy cortos, semanas o un mes, pues piden la Asamblea y quieren participar en la toma de decisiones. Hay cosas en las que pueden opinar, pero no pueden votar, especialmente si afecta a los demás o es propiedad/asuntos que no les compete a ellos. Cuando hemos recibido donaciones, por ejemplo, ellos pueden pedir cosas para talleres o tiempo libre... pero no manejan el presupuesto. (Herrero y Fuentes, 2015)

En el contexto de la suspensión de la Asamblea, y en vista de que las personas adultas estaban tomando todas las decisiones, chicas y chicos participantes pidieron que se reinstaurara la Asamblea, y así se hizo. Como recuerdan dos chicas participantes:

Recuerdo que en algún momento se quitó la Asamblea - porque la gente no quería perder tiempo, aunque en mi opinión se ahorra tiempo en la toma de decisiones- y recuerdo que algunas cosas eran un caos... así que se volvió a poner.” (Irene, 18 años, 6 años en OdA)

Cuando se quita la Asamblea no tenemos la posibilidad de cambiar esto o aquello, o proponer una regla... por eso volvió.” (Lucía, 18 años, 12 años en OdA)

Por otra parte, cuando se les pidió recordar algunas de las decisiones importantes tomadas en el marco de la Asamblea, algunas personas egresadas mencionaron el caso de un chico con quien se habló en innumerables ocasiones porque su conducta molestaba a las demás personas; sin embargo, el chico se negó a cambiar de actitud y la Asamblea decidió, unánimemente, que, si no era capaz de contribuir al ambiente relajado de Ojo de Agua, debía irse. En este caso específico, una de las personas egresadas compartió su malestar, ya que, en su opinión, no se le ayudaba a la persona a solucionar su necesidad, expresada en temas de comportamiento, sino que se buscaban soluciones que tal vez no eran las más indicadas. En sus palabras,

Cuando se incumplían las ‘normas’, hubo una época en que la solución era separar a esa persona del resto, o prohibir el acceso a ciertas zonas, o retirarle privilegios. No sé cómo habría solucionado los conflictos de ese tipo, pero nunca me pareció que fueran consecuencias de sus actos, sino algo que ninguno de los niños o niñas lograba entender. (Irene, 18 años, 6 años en Oda)

Este último caso invita a considerar si la exclusión, aunque haya sido la última medida a la mano, es una medida apropiada para afrontar los conflictos, especialmente en el caso de niñas y niños que, como lo admiten las personas acompañantes, están expresando su malestar interno a través del abuso a las demás personas o el quiebre de normas de convivencia. Por otra parte, la participación en espacios pedagógicos democráticos precisa el compromiso y responsabilidad de cada persona, ya sea niña o niño o persona joven o adulta, hacia las normas que se deciden democráticamente. En este sentido, se podría aventurar que, por un lado, la expulsión como mecanismo de control de comportamiento no es cuestionada en contextos escolarizados convencionales, pero podría serlo en estos espacios; y, por otra parte, la exclusión (expulsión), como última medida ante casos de disrupción continuada, sigue una tendencia social claramente identificada en la separación de las personas a través del sistema penitenciario y correccional.

6.2.3.1 Límites en Ojo de Agua

Por otra parte, la libertad precisa también de límites respetuosos, no arbitrarios y basados en el sentido común. Para Wild (2006), niñas y niños en contextos educativos convencionales pueden llegar al extremo de sacrificar su libertad con tal de satisfacer necesidades de desarrollo de aceptación y atención. De allí que, en espacios pedagógicos libres y democráticos, en lugar de hablar de *respeto hacia la niñez*, se prefiera hablar de *respeto hacia los procesos de desarrollo*, basado en una relación constituida por la aceptación, el afecto, el respeto y la comprensión.

Ese respeto hacia los procesos de desarrollo se nutre de dos condiciones: por un lado, un *entorno adecuado* para las necesidades de desarrollo infantil; y, por el otro, un cambio en las *estrategias relacionales* adultas hacia la niñez (Wild, 2006). Es decir, desde esta perspectiva, los límites no son sinónimo de normas arbitrarias, sino que actúan como componentes de mantenimiento de un entorno relajado, fundamental para el desarrollo holístico de niñas y niños¹⁵¹. Desde esta visión del quehacer educativo, un *entorno adecuado* debe renunciar a exigencias o expectativas con relación al desarrollo infantil, ya que se busca remplazar el currículo estandarizado por un currículo interior, y enfocarse en las regularidades internas en lugar de legislaciones externas (Wild, 2006).

Partiendo de una interacción dinámica en la que personas adultas establecen ciertos límites (a niñas y niños, pero también a sí mismas), se pretende respetar los procesos individuales de desarrollo y la integridad de cada persona; ya que, de otra forma, niñas y niños no tenderían a respetar la integridad de las demás personas, sino que interiorizarían un miedo basado en el poder ajeno y/o actitudes autoritarias hacia personas vulnerables (Juul, 2001). Es por esta razón que, como componentes esenciales para garantizar sensaciones infantiles de seguridad, los límites respetuosos han de ser establecidos a través del diálogo y el razonamiento colectivo, y no de la concesión adulta autoritaria.

Así las cosas, a partir de la idea de que “vivir significa estar limitado” (Herrero y Fuentes, 2010a; Wild, 2006), los límites respetuosos se consideran condición de la vida, facilitadores del desarrollo de la creatividad, y garantía de seguridad emocional de niños, niñas, personas jóvenes y adultas. Además, aunque los límites dependen de la mediación adulta en un inicio, poco a poco se convierten en ingredientes constantes del repertorio de los juegos libres. En conclusión, en lugar de seguir siendo víctimas de límites, niñas y niños comienzan a asumir actitudes responsables en cuando a su creación y experimentación¹⁵².

En el contexto de la vida cotidiana, los límites en Ojo de Agua se relacionan con las actividades permitidas o no; por ejemplo, correr está permitido fuera de la casa, pero no dentro de ella; o el juego brusco es posible en áreas de actividad corporal, pero no en un área de actividad tranquila. En este sentido, hay también límites que emergen de la mediación adulta con relación a ciertos comportamientos como golpear, insultar, chantajear, excluir, abusar de otras personas, destruir los recursos y/o materiales, etc. Un ejemplo del establecimiento de

¹⁵¹ Ver Carbonell (2015) para un análisis más detallado de investigaciones neurológicas que asocian el desarrollo de la inteligencia con la tranquilidad emocional y la confianza en el potencial de cada persona.

¹⁵² Para Wild (2006), existe una interacción constante entre los “impulsos interiores” de exploración e interacción y los límites naturales del propio cuerpo, de la sociedad y del mundo, que desemboca en la proyección creativa de “formas de ser”, en sintonía con la idea de que “la creatividad se da en el límite entre caos y orden” (p. 160).

límites, en el contexto de la Asamblea, tiene lugar cuando un par de chicos rompen constantemente las normas. Por esto, han sido “castigados”, y deben asistir a las reuniones de la Asamblea. Aun así, siguen sin respetar las normas. Una acompañante sugiere que no puedan ejercer su derecho a voto, ante lo cual las demás participantes están de acuerdo por unanimidad. Al cabo de un par de semanas, los chicos abandonan su comportamiento disruptivo y retoman su derecho al voto.

Como lo evidencia el ejemplo anterior, los límites se constituyen como el marco, no el objetivo del actuar pedagógico, lo que permite que cada persona se enfoque en los procesos de aprendizaje y desarrollo propio (Hecht, 2010). Como menciona un acompañante, éste es un proceso necesario de mantenimiento de un clima de bienestar para todas las personas participantes, aunque también ayuda a fortalecer una perspectiva de *autoconocimiento* (conocimiento de la propia identidad y las propias posibilidades), ya que,

...*ser uno mismo* requiere la oportunidad de ejercitar la decisión propia de interacción con el entorno. Pero también requiere de límites, pues en el entorno alrededor también hay otros. Otros que igualmente necesitan *ser ellos mismos* y desarrollarse a sí mismos conforme a su particular forma de entender el orden de la vida, de su vida. Así pues, no establecemos límites para castigar, ni para escarmentar, ni “para que aprendas”. En absoluto. Establecemos límites por meros motivos funcionales. Establecemos límites para que todos los que convivimos. (Herrero y Fuentes, 2010b, p. 33)

No obstante, como ya se ha mencionado anteriormente, en el contexto educativo de Ojo de Agua (y otros, como El León Dormido en Ecuador o Ca L’Aulet en Cataluña), aunque se utilice la etiqueta de *educación democrática*, no todas las decisiones recaen en las personas participantes. Por ejemplo, no pueden decidir ir a jugar en la finca del vecino, dañar los recursos, o maltratar a los animales, ya que hay límites por todas partes. Como lo sugirió uno de los fundadores de Ojo de Agua durante una charla informal, la falta de límites inhibe el desarrollo de la empatía como condición esencial de consolidación de ciudadanía democrática. Este punto ha sido desarrollado también por Nussbaum (2010), quien ha sugerido que la empatía se debe entender como un actitud que le permite a la persona desarrollar su capacidad de *ponerse en la piel* de la otra persona, posicionarse frente a la injusticia, interesarse genuinamente por las demás personas, desarrollar actitudes responsables, activar estructuras de pensamiento crítico, y expresar los pensamientos propios, incluso si las demás personas no están de acuerdo. En la voz de las personas fundadoras de Ojo de Agua:

Cuando nos encontramos con niños o niñas que han crecido o están creciendo con un déficit de límites, solemos encontrar un elevada incapacidad para ponerse en el lugar

de la otra persona - algo natural en las primeras etapas del desarrollo evolutivo (egocentrismo) pero no tanto en otras posteriores, un deseo de realizar su propia voluntad al margen de las consecuencias que eso suponga a los demás, puesto que han dispuesto de pocas oportunidades de toparse con otras voluntades que les indican que su expresión es invasiva, molesta o manipuladora. (Herrero y Fuentes, 2003b, p. 11)

Por otra parte, cuando niñas y niños crecen en un contexto de *límites funcionales* - es decir, que regulan el ambiente, facilitan la convivencia, preservan y construyen una cultura de respeto (Herrero y Fuentes, 2006a) - y actitudes adultas sin juicios en un entorno relajado y respetuoso, ellos y ellas los aceptan y entienden natural y reflexivamente, mientras buscan soluciones creativas a los conflictos que surgen. Además, siempre existe la posibilidad de que, si alguien considera que una norma no es apropiada, se pueda proponer la opción de cambiarla, a través del mecanismo democrático de la Asamblea. No obstante, de acuerdo con las personas acompañantes de Ojo de Agua, nunca alguien ha propuesto cambiar las reglas que limitan la violencia física o emocional, pero sí que ha sucedido con otros temas; por ejemplo, la ampliación del número de días de préstamos de libros en la biblioteca, o la libertad de que niños o niñas mayores de seis años pudieran salir de los límites de Ojo de Agua cumpliendo una serie de condiciones:

Deben ir tres personas juntas (si uno de los tres sufre un accidente, un segundo puede quedarse acompañándolo y un tercero puede regresar a buscar ayuda; no se deben separar a lo largo de toda la excursión; al menos, uno de los tres debe saber leer la hora y llevar reloj; están obligados a comunicar su salida a un adulto del equipo; la hora límite para regresar es de 10 minutos antes de la hora de recoger; quienes salgan no deben desatender los compromisos que han adquirido en talleres o reuniones; y no está permitido alcanzar la carretera¹⁵³ (Herrero y Fuentes, 2010b, p. 44).

Por otra parte, la participación adulta en el establecimiento de límites no se limita una perspectiva dualista de intromisión o abandono, sino que - a partir de la escucha activa, la comunicación no violenta, y las técnicas de reflejo (ayudar a que la niña o el niño ponga en palabras las emociones que tiene) - se busca promover la reflexión infantil sobre la solución a un asunto dado. Así, con base en las narrativas expresadas por las personas acompañantes y mis propias observaciones de campo, es posible afirmar que la definición adulta de ciertos límites parte de una actitud afectuosa hacia niñas y niños, nunca autoritaria, lo que implica que las

¹⁵³ En esta decisión, las personas acompañantes tienen poder de veto, ya que la responsabilidad, en caso de alguna incidencia, es suya, y depende de la confianza que tengan en que las personas que salgan cumplirán con su responsabilidad. Sin embargo, tal prerrogativa sólo se ha utilizado una vez (Herrero y Fuentes, 2010b).

personas acompañantes hayan abandonado expectativas sobre el comportamiento de niñas y niños, desplieguen atención exclusiva al niño o niña, establezcan contacto ocular y físico (aunque, si es rechazado, aceptan el estado de ánimo del niño o niña como actos naturales de expresión), escuchen activamente las razones que desencadenan el conflicto y empaticen. En este sentido, “el llanto y la rabia son aceptadas como mecanismos naturales de alivio de tensiones físicas y emocionales que se traducen a nivel corporal en la liberación de sustancias químicas en los torrentes fluidos de nuestro cuerpo.” (Herrero y Fuentes, 2006b, p. 13-4)

De esta forma, se entiende que algunas de las necesidades de desarrollo infantil se relacionan con las ganas de hablar y escuchar. De esta forma, a partir de la escucha activa, ya sea de una niña o un niño o persona adolescente, se establecen espacios para la expresión con el fin de aprender a tratar los miedos propios, consolidando un “logro auténtico de una relación afectuosa y respetuosa” (Wild, 2006, p. 75). En resumen, las condiciones de libertad, confianza y límites funcionales parecen permitir, por un lado, la identificación y gestión de las emociones propias, como la *inteligencia emocional* y la *inteligencia intrapersonal* (Gardner, 2010); y, por otro lado, el desarrollo de un *individualismo expresivo*¹⁵⁴, que busca el bien común. Tal parece ser un objetivo implícito de Ojo de Agua, es decir, promover el autoconocimiento con el fin de activar el potencial propio, respetar las diferencias, aprender de las demás personas y cooperar para el bienestar colectivo (Herrero y Fuentes, 2005b).

6.2.3.2 Resolución de Conflictos en Ojo de Agua.

Como reconoce el equipo de acompañantes, el proceso de resolución de conflictos ha cambiado con el tiempo, ya que inicialmente cualquier conflicto se llevaba a la Asamblea, pero, ante el agobio que expresaban chicas y chicos participantes por la cantidad de situaciones que no les afectaban, se decidió que, a no ser que afectaran a la comunidad en general, los conflictos se debían solucionar con las personas involucradas. De esta forma, al igual que en otros espacios pedagógicos democráticos, la mayoría de los conflictos se gestionan directamente con las personas involucradas, a través de la escucha activa, técnicas reflejo y la comunicación no violenta. Algunos ejemplos, a partir de los componentes anteriormente enunciados, son:

- Un chico ha llamado a la mamá de otro “mierda”. Una persona acompañante habla con el primero, y le pregunta si entiende que al otro chico le molesta lo que hace.

¹⁵⁴ Este *individualismo expresivo* se posicionaría opuesto al *individualismo posesivo* del *homo economicus*. Para Rendueles (2014) el *individualismo expresivo* surge a partir de un proceso de “autodescubrimiento de los propios sentimientos y la búsqueda de la realización personal” (p. 455), que hace parte de mecanismos, tales como la *solidaridad orgánica* (Durkheim, 1976) o el *individualismo cooperativo* (Dewey, 1961). Para una discusión más detallada, ver Bellah (1989).

Responde afirmativamente. Paso seguido, se le pregunta si desea disculparse y al chico ofendido se le pregunta si acepta la disculpa. Ambos están de acuerdo, y hacen las paces. En este caso, se comprende que el insulto fue una reacción a una frustración infantil, y se comparte con las personas involucradas la posibilidad de hablar sobre las frustraciones en lugar de insultar.

- Algunos chicos adolescentes sienten que las personas acompañantes les espían, y así que se lo hacen saber, a lo que una acompañante comparte que es necesario observar por si alguien molesta a otra persona. Se llama a la persona acompañante acusada de “espíar”, quien escucha la versión de los chicos, pero no recuerda la situación. Un acompañante sugiere que, si alguna persona participante se siente mal con la presencia de una persona adulta, que lo diga y, si es necesaria la privacidad, que lo exprese y se garantizará. La acompañante se disculpa porque no pretendió molestar a los chicos, quienes aceptan la aclaración.
- Una persona acompañante señala que hay algunas personas participantes que molestan durante la Asamblea y pregunta posibles soluciones. Una chica participante sugiere que, si siguen molestando, pierdan el derecho a estar en la Asamblea y a proponer asuntos, hasta que hagan una petición de readmisión a la Asamblea, para lo cual debe estar de acuerdo con las normas de conducta. La Asamblea aprueba la propuesta unánimemente.
- Se llama a cinco chicos que participaron en una situación durante el almuerzo. Uno de ellos llevó croissants y los demás pidieron que compartiera. Éste dijo que solo daría a tres de ellos. Una acompañante pide opiniones a las personas participantes de la Asamblea, quienes consideran que cada quién puede compartir su almuerzo con quien lo considere. Alguien señala que el chico que trajo los croissants tiró uno al barranco y varios participantes se pelearon para cogerlo. Ante esto, un acompañante señala que es intolerable que se hagan bromas utilizando el poder de la comida para humillar a las demás personas. Otro participante sugiere que, quien quiera compartir, puede hacerlo, pero sin manipular, a lo cual la Asamblea vota unánimemente a favor.
- Un chico interrumpió una partida de fútbol sin pedir permiso, ante lo cual otro chico le recrimina y tienen una pelea. Unos minutos después, los dos chicos sostienen una reunión con uno de los acompañantes, quien habla del respeto necesario para asistir a Ojo de Agua y de otras formas de enfocar la rabia. Al final, llegaron a una solución para atajar los impulsos agresivos, como lo mencionan los propios chicos: “ahora,

cada vez que nos cabreemos, tenemos que hacer flexiones.” Y otro añade, “sí, ahora, en vez de ‘acción-reacción’, pues ‘acción-abdominales’ jajajaja”.

- Ha habido situaciones en las que algunas personas participantes han realizado carreras de insectos en las que se azuzaba a los animales. Un participante pagó 50 céntimos a otro para pegar una patada a una caja de “picudos”; otros los capturaron sin alimentarlos. Ante esto, dos acompañantes explican que hay reglas sobre cómo relacionarse con animales no domésticos. Al parecer, una situación similar se ha presentado en el Kinder. Para contrarrestar la situación, un acompañante pide permiso para poner la declaración de los derechos de los animales en el tablón de anuncios; mientras que otra acompañante propone que, para llevar a animales a Ojo de Agua, haya que pedir permiso a la Asamblea y respetar las reglas con relación a animales (cuidar del animal, traer su comida y cubrir sus necesidades). La Asamblea vota y aprueba las mociones unánimemente.
- Una de las personas acompañantes llama la atención sobre los insultos, el lenguaje grosero y las bromas pesadas que, por momentos, se ve en el campo de fútbol, y afecta también a niñas y niños menores. Buscando mantener un clima relajado para todas las personas participantes, pide a chicas y chicos mayores de 12 años su opinión sobre este asunto, y, si es posible, ideas sobre las posibles soluciones. Chicas y chicos toman turnos para expresar sus opiniones, mientras algunos deciden hablar privadamente con el equipo acompañante posteriormente. Todas las personas participantes se comprometen a cuidar su vocabulario en el espacio escolar.

Por otra parte, en caso de que existan situaciones conflictivas que afecten la convivencia en general, la Asamblea es el escenario de resolución. Algunos ejemplos de la resolución de conflictos que se llevan a la Asamblea son:

- Una chica olvida su basura en el piso, por lo que debe recoger la basura olvidada del almuerzo por un número determinado de días. Cuando alguien deja su basura en una sala, se propone que limpie la zona de manualidades a la hora de recoger hasta la próxima Asamblea. Esta propuesta no se aprueba 2-3, y se asume que, como primera instancia, es posible llamar la atención de la persona para que rectifique y limpie su basura.
- Algunos participantes olvidan siempre su ropa en el ropero. La Asamblea decide que deben ayudar a recoger a las demás personas las cosas del ropero que dejen olvidadas a la hora de recoger.

- Dos chicas han roto el mantel debido a un mal uso. Ante esto, un participante propone que no puedan utilizar la mesa ni el material de manualidades durante tres días, y que tengan que reponer el mantel. La Asamblea aprueba la propuesta por unanimidad.
- Una chica olvidó su mochila y la quiere recuperar. Ya que era un caso reiterado, se propone que, si la olvida otra vez, se guarde en Ojo de Agua hasta que lo pida en la Asamblea. Todas las participantes aprueban la propuesta por unanimidad.
- Algunos o todos los chicos dejan el retrete manchado de pis después de orinar. Se propone poner un cartel con reglas para que los chicos hagan pis y explicar a todos cuales son éstas. En la próxima Asamblea, se considerará el tema de nuevo y, quien no haya seguido las reglas, deberá limpiar los aseos. En la siguiente Asamblea se propone que haya baños para chicas y otros para chicos. La Asamblea aprueba la propuesta por unanimidad.

Por otra parte, durante las observaciones del espacio educativo, también se evidenciaron algunos casos en los que alguna persona participante molestaba o vacilaba activamente a otra, ignorando sus peticiones de parar las burlas. En estos casos, la persona “víctima” soltaría un: “¡Mira Carlos, o paras o te llevo a la Asamblea!”, lo que era suficiente para que la otra persona parase sus burlas y se restableciese un ambiente de respeto. En otras palabras, la “amenaza” de llevar el tema a la Asamblea evidencia que, por una parte, niñas y niños tienen claros sus derechos y cuentan con las herramientas para poder modificar una situación incómoda; y, por otro lado, las personas participantes entienden que cada acción tiene una consecuencia, lo que permite que no se conozcan casos de bullying en Ojo de Agua.

No obstante, como se evidenció anteriormente cuando se describieron las opiniones de participantes y personas egresadas sobre la Asamblea, hay algunos casos en los que las decisiones no se toman de forma totalmente democráticas, es decir, adoptando la opinión mayoritaria. Por ejemplo, cuando niñas y niños desean cambiar las reglas que tienen que ver con la seguridad de las personas participantes del espacio escolar (como, por ejemplo, correr con palos largos), traer juguetes al espacio pedagógico¹⁵⁵, o el uso de aparatos electrónicos¹⁵⁶. Frente a esta situación,

¹⁵⁵ Como menciona un acompañante, “Básicamente, funciona con los niños más pequeños. Aquí puedes traer lo que quieras, pero con reglas, incluso navajas. Con los juegos, no queremos que se conviertan en *instrumentos de poder*: como es tu juego, puedes excluir a algunos, o chantajear a otros. Entonces, si alguien trae algo, y decide que juega sólo, pues, venga. Pero si quiere compartirlo con alguien, pues debe estar abierto también a los demás. La idea es evitar la exclusión.” (Comunicación Informal, 2016)

¹⁵⁶ Este es un caso que depende de la filosofía de cada escuela. Por ejemplo, en las escuelas Sudbury, cuya filosofía se basa en la libertad personal, los videojuegos o teléfonos móviles son permitidos y niños y niñas pueden jugar tanto tiempo como deseen; mientras que en Ojo de Agua o El León Dormido, aunque si hay portátiles disponibles para uso investigativo, no permiten su uso ilimitado, ya que se considera que promueven un enfoque pasivo del uso del tiempo libre y, durante la jornada escolar, niñas y niños pueden disfrutar del movimiento al aire libre o utilizar los recursos

en la que algunas de las decisiones no dependen de la participación de chicas, chicos y acompañantes, en concordancia con el contrato firmado con las familias al inicio de cada año escolar, algunas participantes compartieron su malestar. De esta forma, existen conflictos que no son entre pares, sino que involucran desacuerdos entre chicas y chicos y personas adultas acompañantes:

Esa es una de las cosas en las que los adultos tienen más voz que nosotros, porque dentro de los acuerdos que se firman cuando entramos a Ojo de Agua dice que todo se decide en la Asamblea, menos lo que tiene que ver con aparatos electrónicos. Ellos tienen la última palabra. (Camila, 16 años, 5 años en OdA)

En este sentido, un caso que mencionaron chicas y chicos participantes durante los grupos de discusión se relacionó con una petición de autorización a la Asamblea para escuchar música sin cascos. Aunque, en un principio, algunos chicos y chicas participantes interesados hicieron un trabajo de persuasión de sus pares, una de las personas acompañantes tomó la palabra y habló del impacto del ser humano en la naturaleza, de las ondas sonoras y su efecto en lo que les rodea, y de la filosofía medioambiental no intrusiva de Ojo de Agua. Ante esto, la Asamblea votó y denegó la autorización de escuchar música sin cascos. En este caso, las acompañantes adultas decidieron que, con el fin de garantizar que las necesidades de todas las personas de la comunidad escolar y la naturaleza sean respetadas, la música quedaba limitada al uso de cascos o, sin ellos, en ciertos espacios específicos. Durante el grupo de discusión con algunos chicos y chicas participantes, este tema surgió de nuevo y, aunque la discusión fue muy viva, siempre hubo un mantenimiento mutuo del respeto por parte de las y los participantes. A continuación, una transcripción detallada de lo que compartieron chicas y chicos:

- Es que, en ese caso, nosotros no estábamos en igualdad de condiciones. (Mario, 16 años, 6 años en OdA)
- Bueno, es que la música tiene vibraciones y afecta a todo lo que está alrededor. Y aunque no te des cuenta, tú afectas a las personas, a los animales y a las plantas con esa vibración de la música. (Marcela, 14 años, 3 años en OdA)
- Puede ser. (Luis, 12 años, 6 años en OdA)
- Además, no se puede obligar a los demás a escuchar la música que tú quieres. (Lucía, 18 años, 12 años en OdA)

de la escuela para desarrollar sus intereses. Ver Kavner (2012) para una discusión más detallada sobre este tema en la Brooklin Free School; Skogen (2012) para un análisis de la relación entre videojuegos y procesos de lectoescritura; y Gee (2003, 2005) y Uscinski (2013) para una discusión sobre los beneficios de los videojuegos en el aprendizaje autodirigido.

- Pero yo no quiero obligar a nadie, solo a los que queremos escuchar. (Juan, 16 años, 7 años en OdA)
- Una cosa, ¿y cuando estáis en taller de baile? Que desde el pueblo se escucha la música... (Mario, 16 años, 6 años en OdA)
- No tiene que ver con eso, tiene que ver con que es un taller para eso y es una vez a la semana. (Juana, 15 años, 3 años en OdA)
- Ya se ve que es un punto difícil. (Ana, 14 años, 2 años en OdA)

Otra situación tuvo lugar cuando se discutió si, en el espacio en el que los coches de las familias vienen a recoger a chicas y chicos participantes al final de la jornada, era necesario esperar detrás de una zona de seguridad, con el objetivo de prevenir algún accidente, especialmente entre chicas y chicos más jóvenes. Después de una discusión acalorada, en el que cada persona expresó su opinión, se hizo una votación sobre la necesidad de restringir el movimiento a la hora de salir. El resultado de la votación fue que 18 personas estuvieron de acuerdo con la restricción, mientras que 27 personas no lo estuvieron. Ante esta situación, alguien preguntó si la votación mayoritaria cambiaba la norma, pero la chica participante que actuaba como coordinadora (Marcela, 15 años, 4 años en Ojo de Agua) señaló que la votación no era una propuesta de cambio de la norma, sino una consulta para saber lo que pensaba la Asamblea. Paso seguido, de forma cuestionable y ante las observaciones de un acompañante adulto que señalaba que la votación se podía interpretar como decisión del cambio de norma, la coordinadora de la Asamblea concluyó que ese no había sido el objetivo de la votación, por consiguiente, no se cambiaba la norma y se debía seguir al siguiente punto. Algunos chicos participantes (entre 14 y 16 años, un par de años en OdA) expresaron su desacuerdo, pero la coordinadora no tomó en cuenta sus protestas, aduciendo que se acababa el tiempo disponible para la reunión semanal. La Asamblea continuó con el punto siguiente.

En este caso, más allá del desacuerdo con el acuerdo suscrito por sus familias sobre el uso de aparatos eléctricos o normas que puedan afectar la seguridad de las personas en Ojo de Agua, se podría cuestionar si, en el contexto de un espacio pedagógico democrático, existe una posible jerarquía – o lucha simbólica por ella - en la toma de ciertas decisiones (Huang, 2014), incluso si éstas han sido acordadas con las familias al inicio del ciclo escolar, o se busca extender a las personas participantes un acuerdo tácito de sometimiento a las decisiones compartidas por algunas personas con mayor poder simbólico en la comunidad escolar (en su mayoría adultas), incluso si no tiene sentido para la mayoría de los chicos y chicas participantes.

En todo caso, se rescata la existencia de una tendencia hacia el pensamiento crítico en la mayoría de los chicos y chicas participantes, que se hizo evidente durante los grupos de discusión

y las Asambleas. Finalmente, en muchos casos, tanto personas participantes como egresadas mencionaron que habían, por iniciativa propia, implementado una especie de *Asamblea* en casa una vez por semana, con el objetivo de hablar sobre asuntos familiares y resolver situaciones conflictivas que surjan. En sus palabras,

En teoría, siempre establecemos un día a la semana para hablar sobre lo que podemos mejorar, pero en realidad viene espontáneamente. (Luis, 12 años, 6 años en OdA)

Todos los días a la hora de comer hacemos una mini-Asamblea. (Camila, 16 años, 5 años en OdA)

Si, es como la “hora de hablar”. (Juana, 15 años, 3 años en OdA)

Con contadas excepciones, las consecuencias de la ruptura de normas son similares a las de otros espacios pedagógicos democráticos, ya que se tiende hacia un enfoque restaurativo individual o colectivo. En palabras de los fundadores de Ojo de Agua, las consecuencias tienen relación directa con la actividad perturbadora o la norma transgredida, por ejemplo, “si manchas un espacio, tendrás que limpiarlo; si utilizas un material, tendrás que guardarlo; si haces mal uso de un instrumento, no podrás utilizarlo; si molestas a otros, verás limitada tus posibilidades de actividad o expresión personal, etc.” (Herrero y Fuentes, 2003c, p. 10-1)

En conclusión, Ojo de Agua ha asumido una perspectiva similar al de otros espacios pedagógicos libres y democráticos, a través de la búsqueda de soluciones flexibles y la prevención de que la agresividad se extienda en el espacio pedagógico. En otras ocasiones, el equipo de acompañantes ha decidido involucrarse, específicamente visibilizando comunidades marginales y promoviendo la reflexión colectiva. Por ejemplo, durante un tiempo existió una tendencia por parte de chicos adolescentes hacia el uso de insultos con una marcada connotación homofóbica. Después de conversarlo en la reunión de equipo, se decidió invitar a una pareja homosexual cercana al proyecto, para que compartiera con la comunidad de Ojo de Agua sus experiencias de exclusión en una sociedad heteronormativa. Después de la charla, los participantes varones abandonaron los insultos homofóbicos, probablemente porque se había establecido una relación emocional con las experiencias negativas que las personas visitantes y otras personas viven debido a sus preferencias sexuales, condicionadas por estereotipos sociales y culturales. Además, hay un esfuerzo conciente por analizar los hechos sucedidos, pero sin caer en juicios de valor que estigmaticen a chico o chicas. La idea es deslindar la acción de la persona, de forma que nadie sale “etiquetado”, y reflexionar conjuntamente en la Asamblea sobre la necesidad de considerar un cierto *sentido común* que garantice un ambiente relajado.

6.3 El Espacio Pedagógico de Ojo de Agua

6.3.1 Descripción del Espacio Físico de Ojo de Agua¹⁵⁷

El lugar que alberga a Ojo de Agua es un terreno de 27.000 m² acordonado por montañas y a un kilómetro del pueblo de Orba, Marina Alta, provincia de Alicante. Según las personas fundadoras, las razones de elección de este espacio fue la facilidad de acceso en bicicleta (como medio de transporte ecológico y sostenible), la biodiversidad del área, y el hecho de no tener historia de agricultura extensiva en las últimas décadas. El objetivo de esta elección tiene que ver con lo señalado por Carbonell (2015):

Los ambientes de aprendizajes naturales, sociales y culturales permiten que, de manera espontánea, el cuerpo y la mente estén abiertos continuamente a captar, recrearse y enriquecerse con todo tipo de sensaciones, emociones, hallazgos, relaciones, avances, nociones concretas y abstractas... vaya, que la estructura escolar permite el desarrollo de las inteligencias múltiples. (p. 102)

El terreno se divide en tres áreas, de acuerdo con las actividades. En la primera, el *área de actividad humana*, se llevan a cabo actividades “públicas”, es decir, a donde accede toda la comunidad escolar; la segunda, el *área de producción agrícola*, donde se encuentran la huerta, animales de granja y un bosque comestible¹⁵⁸; y, finalmente, la tercera, el *área de vida silvestre*, donde hay poca actividad humana, y aloja fauna diversa, como conejos, faisanes, jabalíes, lechuzas y águilas.

A su vez, el *área de actividad humana*¹⁵⁹ alberga al edificio principal, las áreas de movimiento libre, y los jardines. También hay un arenero (3.5mx3.5m), mesas de agua, y

¹⁵⁷ Según Ross (1998), la organización espacial de espacios democráticos no ha sido considerada relevante en la tradición investigativa contemporánea en educación, ya que persiste una visión de lo espacial como un espacio abstracto de contención de personas, más que como estructuras que influyen las sensaciones de esas personas (Blanton y Medina, 2008). Similarmente, Relph (1976) ha sugerido que los lugares escolares están “llenos de significado, con objetos reales, y actividades en acción”, lo que le convierte en un *espacio practicado* (Jenlink, 2009), definido por las acciones diarias del estudiantado y el equipo docente. Desde esta arista, cuando son guiados por ideales democráticos, los espacios pedagógicos se convierten en *lugares practicados democráticamente*, que construyen *espacios sociales* llenos de “relaciones sociales, conexiones, interacciones y redes” (Lefebvre, 1991, p. 73). Consideraciones similares (Blanton y Medina, 2008; Bouché Paris, 2003) sugieren que, como unidad de análisis que da cuenta del efecto de las condiciones ambientales en la actividad humana, el *contexto* se compone de elementos interrelacionados que median la actividad humana (materiales, ideales y objetos sociales); herramientas instrumentales (ordenadores, lápices y reglas); herramientas psicológicas (discursos diarios e institucionales y estrategias cognitivas); y reglas y regulaciones (roles de participación, estructuras de participación, y discursos).

¹⁵⁸ Como se mencionó en el apartado 6.2.2 *Aprendizaje Autodirigido*, durante los años de existencia de Ojo de Agua, se han realizado talleres de agricultura orgánica que han emergido de los intereses de niñas y niños.

¹⁵⁹ En la escuela, también hay perros y gatos. En opinión de una niña de 11 años, su presencia hace que exista una sensación hogareña, a la vez que niñas y niños aprenden a expresar actitudes empáticas y de cuidado hacia los animales.

materiales apropiados (rastrillos, palas, etc.); una torre de observación; una pista de patinaje y patinete; una cúpula geodésica¹⁶⁰, mesas para comer, bancas para sentarse, y estructuras de madera para el desarrollo de la motricidad gruesa; el taller con herramientas de jardinería, carpintería, electricidad, y agricultura; una cancha “artesana” de fútbol; y una piscina natural, que depura el agua-lluvia con dos biofiltros (plantas acuáticas enraizadas bajo grava que rodean el vaso de baño), que permiten la oxigenación necesaria, que el agua sea limpia, y que sea viva. Así,

Es un circuito cerrado y con el movimiento se va limpiando el agua. Tenemos una bomba de agua permanente. Rellenamos la evaporación con agua de lluvia y ha tenido un efecto secundario muy interesante, ya que, desde hace tres años, se ha visto un emergente de vida apabullante: vienen libélulas e insectos, llegan las ranas, y cuando hay muchas ranas vienen sus depredadores (aves). Este es el ejemplo de cómo podemos contribuir a que emerja vida alrededor. Esta es *agua viva*, porque hemos hecho estudios y tiene menos bacterias que las que tiene el agua de un manantial. El coste de construcción ha sido similar al de una piscina normal. (Herrero y Fuentes, 2015)



Foto 11. Piscina natural. © Ojo de Agua

En cuanto a la estructura principal de la casa, está construida bajo principios bioclimáticos, con el objetivo de disminuir el consumo energético. Así, por ejemplo, el abastecimiento de energía se origina de las placas fotovoltaicas instaladas alrededor de la casa;

¹⁶⁰ Como se explicó anteriormente, en el apartado 6.2.2 (proyectos), tiene una extensión de 23 m², y fue construida por un grupo de estudiantes con la ayuda de varios acompañantes y un arquitecto amigo de la escuela. Su construcción surgió como propuesta de un adolescente durante una asamblea escolar.

su orientación hacia el sur permite la entrada del sol durante el invierno, pero no en el verano; y el sistema de ventilación produce corrientes de aire en el verano. El manejo del agua también es sostenible, ya que el tejado está diseñado de forma para recoger el agua lluvia que se almacena en aljibes subterráneos de hasta 160.000 litros. El agua sucia de los lavabos y retretes se lleva a una fosa dirigida hacia una planta de regeneración, que se filtra a través de grava y no produce malos olores. Las raíces de 1200 ejemplares de “*phragmites australis*”¹⁶¹ y microorganismos regeneran el agua para utilizarla para riego agrícola, lo que permite que se utilice, por lo menos, dos veces el agua de lluvia, antes de devolverla a la tierra a través de procesos biomiméticos¹⁶². Es muy posible que, de acuerdo con las descripciones de Gribble (1998), esta organización del espacio y las dinámicas se haya visto influenciada por las experiencias del Instituto Pestalozzi, con relación a la agricultura orgánica y la autosostenibilidad energética.

Como se evidencia, un concepto muy importante en la construcción y diseño de estos espacios fue la *permacultura*, basada en prácticas diarias construidas con base en conocimientos y tradiciones ancestrales que buscan preservar los sistemas de vida y mitigar los efectos de la actividad humana en la naturaleza¹⁶³. Igualmente, además de conceptos de sostenibilidad, se parte del *antropocentrismo* – en oposición al racionalismo burocrático, y buscando el bienestar humano - y el *ecocentrismo* – en contraste con el crecimiento económico a costa de los efectos en el medio ambiente (Kensler, 2010). En otras palabras, mientras el primero entiende que el liderazgo escolar recae en la comunidad humana; el segundo concepto reconoce y entiende la importancia de considerar nuestros sistemas sociales como “alojados” dentro de comunidades ecológicas. En este sentido, intentando tomar distancia de enfoques academicistas que propenden por más horas lectivas de ciencias naturales, Ojo de Agua ha diseñado un espacio natural en el

¹⁶¹ Una caña autóctona común en los humedales mediterráneos y, especialmente, en el Parque Natural de la Marjal de Pego-Oliva

¹⁶² Es decir, el uso de modelos, sistemas y elementos de la naturaleza con el objetivo de resolver problemas humanos complejos. Para mayor información, ver Vincent, Bogatyreva, Bogatyrev, Bower y Pahl, 2006)

¹⁶³ La permacultura se puede definir también como “la forma en la cual potenciar el florecimiento de la naturaleza a través de una actitud mínimamente invasiva” (Herrero y Fuentes, 2015). Los fundadores de Ojo de Agua narran su experiencia de intercambio de conocimiento con un taita (sacerdote) muisca (cultura Amerindia de los Andes colombianos), quien les enseñó que se debe dejar la línea exterior de cultivo para los animales que viven aquí. De tal forma, “la idea es no ocupar, nosotros como humanos, todo el espacio.” En este sentido, el equipo acompañante de Ojo de Agua comparte con chicas y chicos participantes una visión pedagógica ambiental “experimental”, pero sin imponerla. Por ejemplo, como menciona uno de los acompañantes, “tenemos un huerto que está vivo cuando la gente demuestra el interés, tenemos un bosque comestible, tenemos el estiércol de los caballos y hacemos compost de lombrices. Ahora vamos a recoger la aceituna y haremos aceite. Compartimos valores. Nosotros no imponemos nuestros valores, pero los exponemos. Sin embargo, también ponemos límites, como cuando pidieron un césped artificial en el campo de fútbol, y les dijimos que eso no se podía hacer, porque después no crece nada en 200 años.” (Comunicación Informal). Para una visión más general de la permacultura, ver Bowers y Martusewicz (2008).

que niñas y niños están en contacto constante con la naturaleza y la sostenibilidad. En palabras de uno de los fundadores de Ojo de Agua, “no se trata tanto de adoctrinar en la verdad como de ofrecer nuestra verdad, la que vamos construyendo día a día. El entorno es, por tanto, un elemento esencial de este proyecto educativo.” (Herrero y Fuentes, 2004f, p. 22)

El objetivo implícito del proceso de construcción de la infraestructura escolar es mitigar el impacto ambiental de las actividades escolares y fomentar en el estudiantado y miembros de la comunidad formas sostenibles de vida en el mundo, lo que Kensler y Woods (2012) han entendido como la integración de intereses medioambientales en la perspectiva democrática contemporánea.

Desde esta arista, posiblemente debido a la experiencia de cooperación con el León Dormido (Ecuador), la comunidad escolar de Ojo de Agua ha tenido la visita de personas con diversas cosmovisiones, quienes han podido explicar diversas formas de interactuar en el mundo. Un ejemplo fue la visita de un mamo (sacerdote) Tayrona¹⁶⁴, quien compartió con chicas y chicos historias de la tierra, conocimiento sobre la interdependencia de las especies naturales, e información sobre productos orgánicos.

Desde una perspectiva más global, dentro del enfoque de la permacultura adoptado por Ojo de Agua, la resistencia a la globalización “de arriba” (Mayer, 2002) se evidencia en esfuerzos que pretenden empoderar a la comunidad local, que el autor llama “ciudadanía glocal”, a través de la participación en proyectos productivos y de participación ciudadana. En ese sentido, Ojo de agua comparte con Caride y Meira (2001) que la educación medioambiental no es una “educación para el futuro”, sino que se evidencia en el cambio de hábitos y costumbres que, de una forma u otra, se hace visible al estudiantado a través de la consideración de temas globales, como la sostenibilidad eléctrica, el consumo de recursos hídricos o actividades de conservación forestal¹⁶⁵.

Finalmente, este tipo de emplazamiento rural para el espacio pedagógico busca solucionar el “déficit de naturaleza” (Louv, 2008), que, según algunos científicos, caracteriza a la juventud contemporánea, y que se relaciona con obesidad, déficit de atención e hiperactividad,

¹⁶⁴ Cultura amerindia del norte de Colombia.

¹⁶⁵ En este sentido, Mackie (2013) habla de una *educación para la justicia ambiental*, compuesta por dos temas relacionados: por un lado, un análisis de las raíces culturales de las crisis sociales y ecológicas que vivimos; y, por el otro, un reconocimiento de la necesidad de reivindicar y desarrollar habilidades y tradiciones sostenibles, también llamados *comunes culturales*, que se pueden compartir libremente entre las personas. Desde la perspectiva de la *educación para la justicia medioambiental*, se considera que las raíces de la opresión humana se hallan, históricamente, en el derecho de explotación de la naturaleza que se atribuyó la humanidad, permitiendo, con el tiempo, la explotación de otros seres humanos. Según esta visión, esa filosofía de dominación se sigue reproduciendo en las escuelas convencionales, y requiere esfuerzos explícitos para alcanzar un equilibrio planetario.

y depresión. Aunque el déficit de naturaleza no es una condición médica, sino la descripción de las consecuencias en las personas de la alienación humana con relación a la naturaleza, se arguye que tiene efectos negativos en individuos, familias y comunidades. Su solución se encontraría en el contacto diario con la naturaleza, que, además de afectar positivamente el desarrollo físico y emocional de la niñez, mejoraría el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico, y procesos de toma de decisión.

6.3.2 La Escuela-Hogar

Normalmente este tipo de espacios pedagógicos no supera los dos dígitos de participantes (alumnado), ya que se desea evitar la masificación característica de las instituciones escolares convencionales, y, en su lugar, proveer las condiciones para que se mantengan relaciones cercanas, afectuosas y espontáneas entre personas acompañantes y participantes. Este es el caso de Ojo de Agua, al que asisten alrededor de 90 chicas y chicos (“participantes”), que provienen de diversos contextos familiares, culturales, socioeconómicos y educativos. Gracias a su tamaño reducido, el espacio pedagógico se ha convertido en una comunidad que permite una participación estudiantil más activa, una sensación de pertenencia y experiencias cognitivas, emocionales y sociales significativas¹⁶⁶. De acuerdo con Carnie (2003), el objetivo de estos espacios pedagógicos es ofrecer una visión educativa que realce las interacciones humanas, ya que “deriva de la creencia de que una escala pequeña ayuda a crear relaciones interpersonales que capacitan a niños y jóvenes que confiar en sí mismos y cuentan con iniciativa, capaces de cuidar de sí mismos y de los demás, así como del medio ambiente”. (p. 17)

En general, cuando una familia demuestra interés en que su hijo o hija asista a Ojo de agua, inicia un proceso de socialización del espacio pedagógico y su filosofía. Después de haber explicado conceptos clave (autopóiesis, aprendizaje autodirigido y autogobierno), se pide a las familias observar el ambiente educativo, incluyendo la actividad espontánea de niñas y niños durante unos días. Cuando demuestran interés en seguir con el proceso, viene el niño o niña y pasa un día en Ojo de Agua en compañía de su padre o madre. Si las personas involucradas, incluyendo a padre, madre, hija o hijo, y equipo de acompañantes, están de acuerdo, el niño o niña inicia un periodo de prueba. Si es necesario, casi siempre en el caso de niñas y niños pequeños, se le pide al padre o la madre que venga durante ese periodo de prueba y actúe como “faro”, es decir, una persona de referencia para el niño o la niña, pero que permanece inmóvil y no interviene en su contacto con los materiales y las personas acompañantes y participantes.

¹⁶⁶ Ver Saunders y Saunders (2002) y Sergiovanni (1996) para una discusión sobre los efectos del tamaño de escuelas más pequeñas en las sensaciones de pertenencia del estudiantado y el equipo docente.

Según el equipo de acompañantes en este punto comienza un proceso de “polaridad” entre la seguridad que le provee su padre/madre y la curiosidad que siente por el espacio y los materiales, que se expresa mediante una *separación gradual* de su “faro”, en el que el niño o la niña adquiere cierta autonomía respecto al lugar. Sin prisas, se permite que éstos se familiaricen con el ambiente y las personas, manteniendo siempre una observación detallada de lo que sucede y conversando continuamente con la familia. Si es evidente que el niño o niña está listo/lista para “separarse”, se le pide al padre/madre que se ausente un tiempo, hasta que el niño o la niña está listo/lista para interactuar autónomamente con los demás niñas y niños.

En el caso de niños mayores, más o menos desde los 11 o 12 años, el periodo de prueba dura un día y la persona viene sola. Así, una de las personas fundadoras de Ojo de Agua, le recibe y presenta a otros chicas y chicos del mismo rango de edad, quienes le muestran la casa y explican algunas reglas básicas (por ejemplo, el uso de calzado diferente en la casa principal o el uso de algunos materiales). Sin embargo, no se hacen explícitas las reglas, sino que van saliendo poco a poco, a medida que el chico o la chica interactúe con el espacio y sus participantes. De acuerdo con lo observado, parece ser que la acogida a las personas recién llegadas y su socialización a las normas de Ojo de Agua se basa en el concepto de la *participación periférica legítima (PPL)*, en la cual estas personas se van familiarizando con su participación deseada en una *comunidad de práctica (CdP)*¹⁶⁷. En palabras de una de las personas acompañantes de Ojo de Agua,

La persona recién llegada se va encontrando con distintas situaciones, y las personas que ya conocen reglas, usos y costumbres les van indicando cómo funcionan los espacios, las relaciones, etc. Es cierto que cada persona trae un bagaje familiar y socioemocional y que, poco a poco, va emergiendo en la rutina cotidiana. Estas limitaciones relacionales, convivenciales, emocionales, etc. son la materia prima con la que contribuimos al desarrollo de los que denominamos *recursos personales*: respeto en las formas, empatía, escucha, alcance de acuerdos. (Comunicación Informal)

Como concepto, Ojo de Agua se ubica en una categoría denominada la *Escuela-Hogar* (Carbonell, 2015), es decir, un ambiente con espacios polivalentes para el juego, la exploración, la investigación y la experimentación, en un contexto de relaciones afectuosas, respeto mutuo, y, especialmente, enfocado en el desarrollo de capacidades y el ritmo personal de cada persona.

¹⁶⁷ De acuerdo con Lave y Wenger (1991), desde la perspectiva de PPL, los nuevos miembros de una comunidad inicialmente participan en tareas o actividades simples que hacen parte de las acciones cotidianas de ésta. Tal participación le permite familiarizarse a las tareas, el vocabulario y los principios organizativos de la comunidad. Así mismo, las CdP reúne a personas con intereses en común en un área o tema específico, quienes, a través de un proceso colectivo de creación y análisis de información y experiencias, aprenden de cada uno.

Paralelamente, Ledesma y Marrero (2011) entienden estos ambientes pedagógicos como continuación de “procesos de crianza respetuosa”, caracterizados por un embarazo deseado, el nacimiento sin violencia, la lactancia prolongada, y el co-lecho, entre otras prácticas. Además, otra característica es que “los espacios exteriores son tan importantes como los interiores (...) y están pensados para que niñas y niños, que transitan continuamente entre unos y otros, puedan vivir experiencias significativas” (Carbonell, 2015, p. 102).

Esta visión se apoya también en las relaciones que se han establecido entre arquitectura y educación (Mora, 2013), que sugieren que la organización del espacio es tan importante como la luz, la temperatura y el ruido, ya que influyen las sensaciones y estado mental de las personas jóvenes que allí se educan. Así, su reducido tamaño y relativa autonomía, influye en la posibilidad de que se cree una cultura escolar democrática genuina (Fielding y Moss, 2011).

Por otra parte, en oposición a espacios cerrados y rígidos, relacionados por algunos estudios con ideologías coercitivas, Ojo de Agua ha adoptado los espacios abiertos con el objetivo de promover “aprendizajes y procesos comunicativos francos y fluidos” (Bouché Peris, 2003, p. 70). En este sentido, la organización de los *ambientes preparados* es muy similar a los descritos en otros espacios pedagógicos libres no directivos¹⁶⁸; es decir, hay diferentes espacios para diferentes actividades, y una variedad de recursos y materiales - algunos incluso han sido contruidos artesanalmente por acompañantes - para que niñas y niños exploren, imaginen y descifren.

Estructuralmente, Ojo de Agua está dividido en varias áreas. Para comenzar, en la primera planta, el ala oeste está destinada al jardín infantil, destinado a niñas y niños de 3 a 6-7 años. Allí hay casilleros para los objetos personales y un zapatero para que puedan organizar sus ropas. Además, hay materiales estructurados, como juegos de coordinación y motricidad fina, de equilibrio, puzzles, juegos de sucesión y memoria, juegos de números y letras, loterías, y materiales Montessori. A su lado, se encuentra el área de juego simbólico: disfraces y pelucas; una tienda con caja registradora, dinero de juguete y productos para vender; una cocinita con alimentos y utensilios; una cuna con bebés, pañales, chupetes y biberones; una granja con animales de todo tipo; una casita de muñecas, etc. Igualmente, al lado del área de expresión artística con pinceles, colores y libros de colorear; hay un área de aseo personal con dos lavabos, varios inodoros, escobas y recogedores de tamaño infantil, cubos de basura diferenciados; y, finalmente, una zona de juegos de construcción con legos, construcción con tornillos, etc. Este

¹⁶⁸ Para descripciones de los ambientes preparados en otros espacios pedagógicos libres y democráticos, ver EDH (2010); Gray y Chanoff (1986); Greenberg (1992c); Wild y Wild (2002).

espacio está diseñado para garantizar un espacio apropiado y seguro para las personas más pequeñas; aunque hay visitas esporádicas de niñas y niños mayores, que saben comportarse como si estuvieran “de visita”. Cuando un niño o una niña está listo/lista para pasar a la casa adulta, inicia un proceso de transición lento, hasta cuando la persona se siente segura y madura, y cuenta con el apoyo de otros niñas y niños, para dar el paso.

También en la primera planta, en el ala oeste, el espacio organizado para niñas y niños mayores cuenta con una biblioteca enmarcada por un gran lucernario. Allí, hay un ordenador, dos sofás, mesas y sillas, y secciones literarias de todo tipo, como narrativa, teatro, poesía, ciencia, infantil, juvenil, tebeos, cuentos, revistas variadas (ciencia, ecología, jardinería, historia, deporte, generales).



Foto 12. Ejemplos de algunos de los libros disponibles en la biblioteca. © Ojo de Agua

Junto a la biblioteca está la sala de movimiento físico de unos 55 m², donde se han desarrollado talleres de yoga, tai-chi, fortalecimiento muscular, danza, ensayos de baile y canto, etc. Al extremo oeste de la casa, en la primera planta, se halla la habitación de artes y manualidades, con gran cantidad de materiales, muchos de ellos reciclados. Entre esta habitación y la biblioteca, hay tres habitaciones similares, una con juegos de mesa, de estrategia, de deducción, de vocabulario, y de construcción más complejos; otra, adornada por mapas, se utiliza para talleres varios, como ortografía, caligrafía, historia, inglés, francés, geografía, etc.;

mientras que la última habitación es el laboratorio de ciencia¹⁶⁹, que cuenta con una biblioteca especializada, una colección de insectos, microscopios, materiales de experimentación científica, huesos de animales encontrados en los alrededores, juegos de preguntas científicas, materiales para la práctica del cálculo (banco, ábacos de diversos tipos, *taptanas*, tablas perforadas), y juegos matemáticos.

En la planta baja se encuentran la cocina, el comedor y una sala amplia donde se llevan a cabo actividades organizadas y juegos físicos, cuando el clima no permite estar afuera. Además, hay un gran salón con instrumentos musicales (guitarras, piano, percusión, etc.), donde se realiza la Asamblea semanal.



Foto 13. Salón principal donde se hace la Asamblea semanal. © Ojo de Agua

Para García (2005), esta organización de los espacios fomenta la autonomía, la libertad, y la responsabilidad sobre las propias acciones y el uso de espacios compartidos. En conclusión, como lo afirma una de las acompañantes,

Todos los espacios y materiales están al alcance de sus usuarios. Esto significa que los niños y jóvenes pueden moverse libremente por la casa y el exterior, y hacer uso de los materiales a voluntad. Nuestro propósito es favorecer las condiciones en las que los niños puedan encontrar su “actividad propia”. Si bien, muchos de estos espacios están gestionados y regulados por grupos de responsables¹⁷⁰. Estos grupos de responsables suelen estar formados por adultos y jóvenes que se postulan voluntariamente para ello. (Herrero y Fuentes, 2010b, p. 41)

¹⁶⁹ Probablemente, ésta es la única habitación que está cerrada con llave y que debe ser utilizada bajo observación adulta, ya que hay compuestos químicos que podrían ser peligrosos. Según uno de los acompañantes de Ojo de Agua, “ahora está más enfocado en química, física, y experimentos. La afluencia va cambiando, antes había más insectos, más biológico. Luego se metió más hacia la electrónica, la física y la química, para chicas y chicos más mayores. Ha habido también grupos de chicas y chicos de 7 u 8 años. Lo más peligroso (líquidos inflamables o instrumentos especiales) están bajo llave, pero antes había acceso más libre. En este espacio siempre debe haber un adulto, por cuestiones de seguridad.” (Herrero y Fuentes, 2015)

¹⁷⁰ Hay personas responsables en cada espacio; y su papel es totalmente voluntario. Estas responsabilidades se han relacionado con la promoción de la autorregulación y responsabilidad individual y colectiva.

6.3.3 Lunes en la Mañana: La Vida Diaria

Rodeada de árboles y naturaleza en un pequeño pueblo de la provincia de Alicante, en el sudeste español, chicas y chicos van a la “escuela” a su propio ritmo, posiblemente con sus familias o amigos; tal vez, en coche; tal vez, andando; tal vez, en bicicleta. Desde las nueve de la mañana las puertas están abiertas, pero no hay una hora estricta de llegada, ya que se parte de la premisa que el día comienza mejor cuando todas las personas están relajadas, sin prisas, escuchando sus propios ritmos, disminuyendo las tensiones y focalizando las energías hacia lo que interesa a cada quién. Según uno de sus fundadores, “en la vida diaria en este ambiente educativo que llamamos *Ojo de Agua* no hay una estructura predefinida” (Comunicación Informal); así que, después de dejar sus mochilas y cambiar de calzado, chicas y chicos saludan a las personas adultas por el nombre de pila, y corren a reunirse en grupos de juego o estudio, dependiendo de sus propios intereses y necesidades. De hecho, tal percepción de las propias necesidades ha sido relacionada con sensaciones de pertenencia y conexión con los espacios pedagógicos¹⁷¹, asociadas con el desarrollo positivo a nivel académico, cognitivo y psicosocial durante la adolescencia. En otras palabras, Carbonell (2015) sugiere que,

...la educación libre y democrática parte de la tesis de que aprender es un acto de libertad, y, en función del ejercicio responsable de esta, cada persona realiza sus aprendizajes cuándo y cómo lo decide y con el ritmo y tiempo que se autoimpone, atendiendo a su curiosidad y necesidad. Se parte de la tesis de que el deseo de aprender es natural, que al forzarlo se corre el riesgo de matarlo, y que se aprende mejor cuando se confía en el alumnado. (p. 101)

En la actualidad, asisten alrededor de 90 participantes en Ojo de Agua, entre niños, niñas y adolescentes, quienes despliegan su curiosidad espontánea tomando decisiones diariamente. Para García (2005), desde la perspectiva pedagógica de este espacio pedagógico alternativo,

...se considera que chicos y chicas son dueñas de su tiempo y no se les expropia de él. Igualmente sucede con la conformación de los grupos, ya que el agrupamiento de niñas y niños es libre; no se utiliza la edad para establecer grupos homogéneos, ya que la diversidad potencia el aprendizaje y la enseñanza, favorece la cooperación y crea un ambiente más real, puesto que en la vida cotidiana las personas no se separan por edades. (p. 30)

¹⁷¹ Para ejemplos más detallados y narrativas del estudiantado con relación a sus sensaciones de pertenencia en contextos escolares, ver Anderman (2002), Hope (2010, 2012), Kensler y Woods (2012), y Poutiatine y Veeder (2011).

De hecho, uno de los primeros aspectos que llama la atención es la naturalidad de la mezcla de edades, lo que permite que surjan grupos muy diversos casi espontáneamente, basados, la mayoría de las veces, en intereses en común. En Ojo de Agua no hay uniformes, ni campanas, ni mucho menos lecciones obligatorias, cada participante se enfrenta al día desde sus propios intereses, decide lo que quiere hacer, y se dedica a lo que le parece. No obstante, si alguien se ha “apuntado” a alguna actividad, es su responsabilidad asistir a tiempo, por respeto a las demás personas participantes. De hecho, algunos participantes han comentado lo difícil que es abandonar una actividad espontánea para ir a un taller con el que se han comprometido, pero, aun así, lo hacen, ya que esa ha sido su decisión y se sienten responsables por ella. Lo hacen, como mencionan los fundadores de Ojo de Agua, porque “su vida resulta en una serie de vivencias de responsabilidad” (Comunicación Informal)

En este sentido, en el contexto de Ojo de Agua, pero común en espacios pedagógicos libres y democráticos, existen varios tipos de “responsabilidad”. Para comenzar, la *responsabilidad por el propio aprendizaje*, en el que chicas y chicos se involucran en procesos de reflexión sobre lo que necesitan aprender, de qué forma, con quién, en qué espacio, y en qué momento. En la experiencia de las personas acompañantes de Ojo de Agua, existen diferencias entre los niveles de autonomía experimentado con relación a sus intereses o metas en niñas y niños que han tomado este tipo de decisiones desde pequeños (“*naturalmente*”), y aquellas personas que han sido sometidas a condicionamiento exterior a través de la escolaridad convencional, autoritarismo docente y adulto, y un sistema basado en premios y castigos.

De hecho, activistas y practicantes de espacios pedagógicos libres y democráticos han comentado que niñas y niños que nunca han sido escolarizados no distinguen entre el aprendizaje académico y otro tipo de aprendizaje, lo que les ha permitido desarrollar una autonomía y voluntad de aprendizaje que no se limita a la presencia adulta; mientras que niñas y niños provenientes de la escolaridad convencional precisan de tiempo para que – en condiciones de libertad, dinámicas relacionales afectuosas, y la ausencia de imposiciones o coerción – puedan “desbloquearse”, sanar heridas emocionales que traen y comenzar un proceso de conocimiento personal e identificación de sus áreas de interés¹⁷².

Por otro lado, la *responsabilidad como persona usuaria* se refiere al uso que dan las personas participantes a los recursos e instalaciones, y su participación en el proceso de definición de normas en la Asamblea. Finalmente, la *responsabilidad de servicio* se asocia con el

¹⁷² Para consultar ejemplos más específicos, ver Greenberg (1994, 2003, 2005) y Herrero y Fuentes (2000, 2003b, 2004c).

compromiso de gestión de un espacio o actividad, la garantía de que se cuentan con los recursos necesarios, y la tarea de recordar a las personas usuarias las normas de uso, si es necesario.

Además, en algunas ocasiones se pide ayuda a las y los participantes para encargarse de tareas varias (por ejemplo, vaciar algunos cubos que recogen agua-lluvia o limpiar la huerta), a las cuales chicas y chicos responden voluntariamente.



BARRER					
TURNOS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1°	NOEL XALOC	NOA NICOLE	JARA JULIA	MIGUEL CHARLY DANIELA	MONTS CANDELA
2°	ÁFRICA MOIRA	MIJAEL BARUC	BLANCA TEO	CHARLY DANIELA	TÁBATA YASMIN
3°	LUCA THEO ALBERT	MARCOS MARIA	HUGO HORTEN	KALYAN LEANDRO	LUCIA G ANIA

Foto 14, Turnos de barrida del área de manualidades.

Según mi percepción, el voluntariado por parte de chicas y chicos puede representar una forma de demostrar madurez, embarcarse en trabajos valorados por la comunidad, o invertir su tiempo en actividades que consideran provechosas. A partir de las condiciones expuestas, se puede afirmar que la responsabilidad en contextos pedagógicos libres y democráticos ha de ser entendida a partir de la idea de que las personas jóvenes deben estar a cargo de las propias decisiones (Contreras, 2004), rechazando la protección que emana de la autoridad externa (Plesman, 1961) e invalidando la culpabilización del sistema o las personas adultas por los resultados de las acciones propias (Hecht, 2010). Así mismo, algunas narrativas de personas egresadas de espacios pedagógicos democráticos (Herrero y Fuentes, 2003b) han identificado que la participación en comités, grupos de estudio o proyectos ha permitido que la consolidación de habilidades de liderazgo desde una perspectiva experiencial.

Volviendo a la vida diaria en Ojo de Agua, el día pasa lentamente, al ritmo propio de cada persona. Hacia la media mañana, cada participante es libre de merendar a la hora que lo desee, pero siempre deben limpiar el lugar donde lo hace. Más tarde, en el salón principal, unos chicos

mayores (15 o 16 años) ayudan a otros más jóvenes (11 o 12 años) a improvisar (“jamming”) con los instrumentos musicales disponibles: guitarras, pianos, saxos y una batería buscan afinar para un posible concierto a final de año.



Foto 15. “Jamming” musical. © Ojo de Agua

En la biblioteca, mientras tanto, algunas chicas leen comics, libros sobre dinosaurios o una revista sobre historia medieval. Otro grupo se sienta a hablar sobre el fin de semana o a planear el viaje para el próximo verano. Afuera, en la cancha polvorienta de fútbol, algunos chicos comienzan a patear el balón; mientras tres chicas y un chico se dirigen a la sala de manualidades y siguen con sus proyectos de arte o armando aquel puzle que habían dejado a medias el viernes en la tarde. Simultáneamente, tres chicos (12 o 13 años) pasan presurosos de camino a la carpintería, ¡tienen que dar unos retoques a sus espadas de madera! Carlos, uno de los antiguos participantes, es ahora el acompañante de turno allí, y les ayuda a utilizar las máquinas. Por su parte, en la “casa pequeña” diseñada para niñas y niños de 4 a 6 años, unas y otros se organizan en sus actividades de juego simbólico, mientras dos chicas (5 años) y un chico (4 años) están en el proceso de decidir si subirse en un árbol, jugar con las bicis, o saltar en la cama elástica. El tiempo pasa volando, ya son las dos de la tarde. Es hora de recoger los materiales y prepararse para ir a casa. “Mañana será otro día”, dice un niño de 7 años, con evidentes ganas de volver al cole.

6.3.4 La Mezcla de Edades en Ojo de Agua

Desde el principio, las personas fundadoras de Ojo de Agua tuvieron clara la idea de la mezcla de edades, ya que se deseaba un entorno doméstico, donde la gente se sintiera como en casa. Para este fin, no se plantearon un entorno institucional, sino más cercano a un entorno doméstico. Es por esto por lo que consideraron que era muy importante que niñas y niños estuvieran con otras personas mayores, menores y adultas, en entornos diferentes. Dos egresados lo recuerdan así,

La época que yo más recuerdo (fue) en la que había juegos. Éramos muy poquitas personas, por lo que el grupo giraba en torno a edades parecidas. De todas maneras, siempre había alguien más mayor al que idolatrar y perseguir por todas partes. Ya de más mayor, yo he tratado mucho con las niñas pequeñas y lo he disfrutado siempre. Cambia el ambiente, pero para bien. (Irene, 18 años, 6 años en Oda)

(En los juegos) participaba todo el mundo. Durante muchos años no fuimos muchos niños, así que lo hacíamos todo juntos: jugábamos todos a lo mismo independientemente de la edad. (Mateo, 25 años, 2 años en Oda)

En este sentido, a la par con lo expuesto en apartado 3.2.3 (*La mezcla de edades*), parece ser que la mezcla de edades influencia las relaciones entre pares a todo nivel, poniendo las relaciones en una situación de asimetría en las que se requiere proteger los derechos propios y aquellos de las demás personas participantes. En palabras de una acompañante, se trata de un ejercicio de ampliación de la consciencia que,

...contribuye a que chicas y chicos mayores tomen consciencia de los más pequeños; mientras niñas y niños más pequeños les toman como modelos de rol. Éste es un proceso duro, que, por momentos, requiere conversaciones con los más mayores, ya que, aunque hay muchas libertades en Ojo de Agua, no hay libertad para hacer lo que les dé la gana, ya que lo que hacen algunos puede afectar las sensibilidades de otros. Se trata de un ejercicio de adquisición de consciencia de otros que son diversos, que tienen otras necesidades y sensibilidades. (Comunicación Informal)

Cuando hay conflictos o intentos de acoso, la premisa es el respeto y la defensa de los derechos de cada participante. Desde esta perspectiva, cuando se detecta un caso (o intento) de acoso, y la persona acosada no ha logrado hacer que paren los abusos, una persona acompañante habla con las personas involucradas por separado (víctima y agresor), y, si es necesario, con sus familias. Como se constató durante las observaciones, se utiliza un lenguaje afectivo con todas las personas involucradas, intentando atender al dolor y las emociones de la víctima, así como de la persona agresora. Con respecto a esta última, se le expresa que se le quiere y que, si desea

permanecer en Ojo de Agua, ellos y ellas también lo desean, pero se hace necesario mantener un mínimo respeto hacia las demás personas. En palabras de otra persona acompañante, se trata de un proceso de concientización y aprendizaje de habilidades sociales y emocionales, en el que las personas adultas no expresan juicios de valor (por ejemplo, “lo que has hecho ha sido muy malo”), sino que se intentan promover la reflexión infantil. Es decir, se trata de promover las condiciones para que niñas y niños consideren las propias acciones y sus efectos en las demás personas. Esta estrategia, según el equipo de acompañantes, funciona perfectamente con las chicas y los chicos participantes, y especialmente con los chicos, de 12, 13 y 14 años:

Les decimos: “Nosotros, las personas adultas, tenemos mucha confianza en ti, sabemos que te sientes mal, no sabemos exactamente los motivos (o, tal vez, sí), pero entendemos que te sientes mal. Si agredes a otro, es porque te sientes mal. Porque te queremos, no vamos a permitir que te vayas de aquí. Si estás aquí es porque quieres estar aquí, y nosotros te queremos y queremos que estés aquí con nosotros, pero necesitamos encontrar una forma en la que podamos estar cómodos, tú, yo y el de allí.” (Comunicación Informal)

En este punto, aunque se hace evidente la necesidad de que las personas adultas actúen como mediadoras, sería importante considerar si tal mediación en conflictos inhibe o promueve el desarrollo y despliegue de estrategias y herramientas de resolución de conflictos en las personas participantes. Sin embargo, durante las observaciones, se evidenciaron casos en los que participantes mayores se involucraban en conflictos de terceras personas y llamaban la atención, siempre afectuosamente, a otras personas participantes respecto a situaciones de desequilibrio de poder hacia personas más vulnerables (Por ejemplo. niñas o niños de menor edad), lo que corroboraría que el equipo de acompañantes crea, conscientemente o no, *andamiajes* que, a su vez, son adoptados por otras personas participantes.

Otro asunto muy interesante, relacionado con la mezcla de edades, tiene que ver con el aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, hay chicos que vienen de otros países (Holanda y Estados Unidos), y toman clases de castellano fuera de Ojo de Agua, pero, si lo pidieran, el grupo de acompañantes podría organizar lecciones de castellano. En cualquier caso, gracias a que la interacción está mediada por la mezcla de edades, unos van aprendiendo inglés, mientras otros aprenden castellano. Como comentó una de las personas acompañantes, “un participante de 12 años le ayuda a practicar a otra de 18 años. Es una situación de aprendizaje de inmersión real.” (Comunicación Informal)

Esta inmersión real se relaciona también estrechamente con el tamaño de los espacios pedagógicos libres y democráticos, que no debe exceder las 200 personas. En cuanto a la

adopción de la mezcla de edades en escuelas de titularidad pública, el equipo fundador de Ojo de Agua sugiere que se hace necesario una revolución conceptual que se base en el establecimiento de un tamaño diferente, más reducido, que permita influenciar las relaciones entre personas positivamente¹⁷³. De hecho, esa siempre ha sido una preocupación para el equipo de acompañantes de Ojo de Agua, específicamente, cuando se plantean cuestiones como: ¿hasta cuándo se puede crecer? o ¿cuál es el límite de crecimiento de este espacio pedagógico?

6.3.5 El Juego Libre en Ojo de Agua

Dejar la emoción del juego fuera de la ciencia es como dar una fiesta y servir fotos de comida.

(Brown y Vaughan, 2009; citado en Herrero, 2012, p. 3)

Como se ha mencionado anteriormente, niñas y niños cuentan con tiempo ilimitado para desempeñar sus juegos favoritos en compañía de pares mayores o menores. En uno de los grupos de discusión con chicas y chicos de Ojo de Agua, mencionaron que sus juegos eran muy variados, incluyendo algunos que habían inventado por sí mismos, como el *chupa-cabras* o el *nef-nef*, aunque también son muy comunes las acrobacias, armar *puzles*, el ping-pong, el *pilla-pilla*, juegos de cartas, etc. Según los mismos chicos y chicas, no había un juego más común que otro, sino que jugaban cartas, fútbol, ping-pong o a hacer acrobacias. Además, una constante era que casi cualquier persona podía jugar, incluyendo aquellas participantes de menor edad, ya que se adaptaba el juego para cuidar de las personas más indefensas/vulnerables. Similares opiniones compartieron las personas egresadas, quienes señalaron el juego libre, que involucraba a niñas y niños de diversas edades, como una actividad habitual. Así, en el contexto de un espacio pedagógico con pocos participantes, la diferencia de edades no era importante, sino que se entendía como una oportunidad de convivencia y aprendizaje. En resumen, varias narrativas subrayaron el hecho de que participantes mayores se hacían responsables de las personas más pequeñas, todos los participantes jugaban sin excluir a alguien por su edad, y las reglas de juego cambiaban por razones de seguridad si había personas más vulnerables. Así mismo, las observaciones detallaron innumerables ocasiones en las que niñas y niños de diversas edades jugaban juntos, ya sea ajedrez, magia con cartas, juegos lógicos, o juegos físicos (*pilla-pilla*, fútbol, etc.) basados en el *andamiaje* y el cuidado a las participantes más vulnerables. En palabras de un chico participante de 15 años, durante una conversación informal: “cualquier persona

¹⁷³ Para una descripción de las implicaciones de espacios escolares, laborales y sociales más contenidos y reducidos, ver Klonsky y Klonsky (2008) y Schumacher (2010).

puede jugar, incluso si son más pequeños, pues se acomoda el juego para no hacer daño a los demás”.

A través de la observación sistemática de las dinámicas cotidianas, se han podido identificar las condiciones propuestas por Gray (2011) con el objetivo de maximizar el desarrollo infantil: tiempo y espacio - casi ilimitado¹⁷⁴ - para el juego libre; personas adultas accesibles y afectuosas; acceso a recursos y la posibilidad de utilizarlos libremente; mezcla de edades; libertad de asociación e intercambio de ideas; una filosofía igualitaria que no permite la intimidación; y, participación en la gestión democrática de la comunidad educativa. En palabras de las personas fundadoras de Ojo de Agua, “nuestra propuesta es que el juego libre entre con derecho propio como herramienta principal en los entornos de aprendizaje porque en el juego libre, están presentes todos los patrones que son relevantes para el crecimiento, la flexibilidad y aprendizaje.” (Herrero y Fuentes, 2012, p. 18)

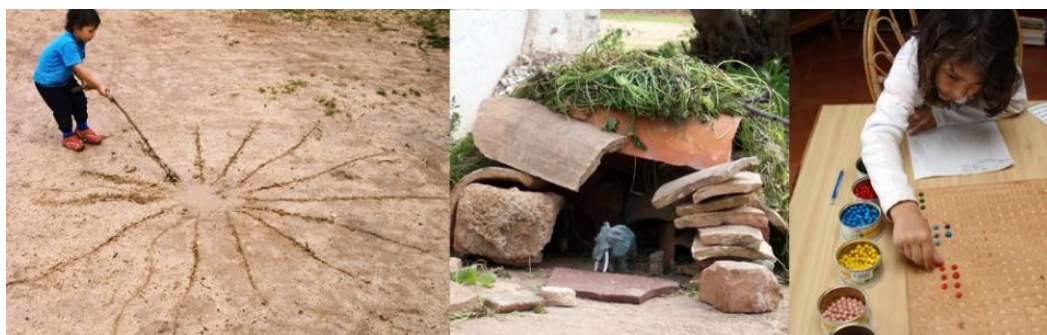


Foto 16. Juego libre en Ojo de Agua. © Ojo de Agua

Estas observaciones y narrativas confirman las investigaciones de Gray y Feldman (2004), que han sugerido que el juego entre niñas y niños de diferentes edades se diferencia cualitativamente del juego entre niñas y niños de la misma edad; ya que, básicamente, es menos competitivo y se basa más en el cuidado. Evidentemente, sugieren los autores, cuando hay diferencia de edad, tamaño y fuerza, no tiene mucho sentido demostrar que se es mejor que la otra persona.

¹⁷⁴ Entendiendo que hay límites a las libertades, hay algunos espacios a los que no pueden acceder chicos ni chicas, ya sea porque representan un riesgo para la seguridad, o porque no hay personas adultas acompañantes allí.



Foto 17. Mezcla de edades durante juego libre. © Ojo de Agua

Igualmente, similar a otros espacios educativos libres y democráticos (Greenberg, 2003), se vio a grupos de niñas y niños involucrados en actividades que, en otros espacios educativos, serían considerados académicos (por ejemplo, lectura de novelas, construcción de maquetas, o investigaciones); sin embargo, sus narrativas no lo consideraban “trabajo”, sino parte del desarrollo de sus intereses. Según Greenberg (2003),

Lo que se aprende es la habilidad de concentrarse y enfocar la atención en la actividad, sin considerar las limitaciones – sin cansancio, ni apuro, ni tener que abandonar una actividad para hacer otra cosa. Esta ‘lección’ se conserva toda la vida. (p. 81)

Sin duda, el juego libre no directivo es uno de los mecanismos de aprendizaje autodirigido facilitados en Ojo de Agua. Desde esta visión, existen dos categorías de aprendizaje académico propuestos (Gray, 2011): por un lado, *aprender a hacer*, que se relaciona con la adquisición y desarrollo de habilidades a través del juego libre; y, por el otro, *aprender sobre cosas*, que se asocia con la adquisición de información y conocimientos a través de la exploración. Así, cuando niñas y niños pueden explorar juegos lógicos, el aprendizaje matemático no depende exclusivamente de la enseñanza, sino que emerge “naturalmente” (Mauser-Carter, 2011) y con la ayuda de sus pares.

Según Newman y Holzman (1997), de lo que hablamos es de *reglas para el resultado*, que se aprenden de antemano y son establecidas por alguien fuera del juego; y de *reglas y resultado*, que permiten un margen de maleabilidad y adaptación de las normas como parte del juego mismo. Así las cosas, cuando los niñas y niños de este espacio pedagógico juegan fútbol¹⁷⁵,

¹⁷⁵ Como la mayoría de juegos reglamentados, el fútbol es un juego con normas muy establecidas y que depende de la autoridad externa, el juez. Ver Linaza y Maldonado (1987) para un análisis detallado de las implicaciones de los deportes y los juegos en el desarrollo psicológico infantil.

utilizan 10 o 15 minutos para determinar sus propias reglas, conformar los equipos (de forma que haya chicos/as más grandes y más pequeños en cada equipo), y establecer las condiciones para que todas las personas se encuentren a gusto. Las personas adultas que acompañan el espacio están disponibles para mediar conflictos, pero, en ningún caso, para ejercer sus propias normas o juzgar la actuación de niños o niñas. Este posicionamiento asume que la construcción y comprensión de normas no depende de enseñanzas, sino que son parte de procesos de desarrollo de niñas y niños en sus interacciones con el ambiente que les rodea (Wild, 2006).

Por otra parte, también han existido espacios para los videojuegos en Ojo de Agua; incluso, en 2015, hubo un taller de videojuegos, no para jugar los juegos más populares del mercado, sino para diseñarlos y jugar con lo que se había creado. No obstante, de acuerdo con el grupo de acompañantes, la idea compartida por el equipo de acompañantes es que no se permitan los videojuegos ya que, desde su concepción, Ojo de Agua ha establecido una filosofía del espacio educativo basado en la interacción humana, y no como una interface mediada digitalmente. De tal forma, las personas fundadoras han decidido que, como parte del proyecto educativo de Ojo de Agua, si hay interés en jugar videojuegos, chicas y chicos pueden hacerlo en sus casas después de la jornada diaria, si sus familias están de acuerdo. En este caso, es necesario, por un lado, señalar que, como lo sugieren los estudios citados en una sección anterior, los videojuegos también son espacios de interacción humana que conllevan al desarrollo de habilidades y capacidades; y, por otro lado, preguntarse si la prohibición a los videojuegos en Ojo de Agua inhibe el desarrollo de la capacidad de autorregulación de niñas y niños a la hora de planear sus actividades diarias, o si, por el contrario, el hecho de que Ojo de Agua excluya los videojuegos de las dinámicas escolares promueve la identificación de intereses que, sin la prohibición, no serían considerados por parte de chicas y chicos participantes.

6.4 La Vida en Ojo de Agua: Experiencias y Narrativas de Chicas y Chicos Participantes y Egresados

“Soy como el agua. Si algo no funciona, descubro otra forma de hacerlo. Vadeo la roca.”

Estudiante de Sudbury Valley School. (Greenberg, Sadofski y Lempka, 2005, p. 287)

6.4.1 Chicas y Chicos Participantes de Ojo de Agua

Además de las observaciones de la actividad autónoma de chicas y chicos participantes, durante el trabajo de campo se organizaron algunos talleres de asistencia voluntaria sobre temas que han sido parte de mi experiencia docente, particularmente sobre historia e historiografía,

falacias lógicas, y análisis de la situación política global. Estos encuentros permitieron crear un clima de confianza, que sirvió de punto de partida para una serie de conversaciones informales sobre temas variados. Igualmente, se organizaron dos grupos de discusión sobre temas específicos, en los cuales participaron 13 chicas y chicos, seis chicas y siete chicos, entre 12 y 18 años.

Durante los grupos de discusión se trataron temas muy diversos. Para comenzar, se les presentó una situación hipotética en la que tuvieran que explicarle a alguien qué es Ojo de Agua. Ante esto, chicas y chicos expresaron diversas opiniones; por ejemplo, algunos participantes compartieron lo difícil de la tarea, ya que es totalmente diferente a una escuela convencional; mientras otros señalaron que han sentido la preocupación de sus familiares y amigos, quienes consideran que, sin títulos académicos ni exámenes, aulas con 30 estudiantes o una persona adulta a cargo, no hay aprendizaje. Es por ello por lo que, como señaló Juana (15 años, 3 años en OdA), “sacan sus conclusiones a base de prejuicios y creen que sin título no voy a ningún lado”. Sin embargo, otros participantes expresaron que, cuando sus familias extendidas se dan cuenta de lo que aprenden, su bienestar emocional o su nivel de autonomía, se tranquilizan y respetan su elección; mientras otros intentan explicar, pero no sienten que lo logran, ya que hay una idea consolidada culturalmente que entiende que la única forma de educarse es a través de la escolarización. En palabras de un participante,

Cuando la gente crece, no tienen alternativas, y ellos tienen en la cabeza que sólo hay un tipo de educación... pero cuando les dices cómo vivo y cómo paso mi infancia, no les cabe en la cabeza... y me sorprende tanto eso (Mario, 15 años, 9 años en OdA)

A lo cual, otra participante añadió,

A mí me da mucha rabia, porque nos han educado como sociedad a que todos tenemos que tener la misma vida, pasarnos toda la infancia y adolescencia estresados estudiando para tener una carrera, una familia, una casa, un coche... y es que hay muchos tipos de vida que la gente ni se imagina. Se puede vivir de muchísimas formas. (Camila, 16 años, 5 años en OdA)

Otra participante estuvo de acuerdo, y señaló que,

No todos queremos tener la misma vida... si te obligan a estar todos estos años en la escuela... tu deberías estar estudiando lo que te gusta, porque no puedes estar seis años estudiando cosas que no te sirven para lo que quieres ser de mayor. Eso es una frustración: si te apasiona el arte y tienes que estar estudiando otra cosa... es muy estúpido. (Juana, 15 años, 3 años en OdA)

Con referencia a sus opiniones respecto a lo que hacía a Ojo de Agua diferente de otras escuelas, chicas y chicos señalaron, por ejemplo, la libertad que experimentan, la responsabilidad que deben asumir a la hora de organizar las propias actividades, la calidad de las relaciones humanas que se establecen con el equipo de acompañantes y entre el estudiantado, y la posibilidad de organizar talleres de acuerdo con los intereses propios. Para un chico que nunca ha sido escolarizado,

Ojo de Agua es más humana y más libre... aquí decides qué quieres aprender, cómo quieres aprenderlo y cómo quieres que te traten. En un instituto público te meten en un aula y te obligan a tomar todas las asignaturas. Aquí no te obligan... es más humano. (Mario, 15 años, 9 años en Oda)

Reflexionando sobre sus propias familias, Juana (15 años, 3 años en Oda) señaló que sentía que sus padres eran infelices, ya que no habían estudiado lo que les gustaba e interesaba. Igual opinión tuvo José (12 años, 6 años en Oda) cuando añadió que “hay muchos adultos que han estudiado cosas que no amaban y eso crea el desinterés y falta de motivación en sus trabajos y sus vidas”. Por el contrario, aprecian el hecho de que se les trate compasivamente, entendiendo que hay tiempos personales para el aprendizaje académico, como se evidencia en la narrativa de una participante:

Aquí no vives con estrés porque es humano. Te entienden si no llevas algo listo... no te ponen puntos negativos que te condicionan. En el instituto todos los profesores pensaban que su asignatura era la más importante y te enviaban ‘mogollón’ (sic) de tareas, y eso te estresaba... aquí saben que somos personas y tenemos vida, son más comprensivos. (Marcela, 14 años, 3 años en Oda)

En ese momento de reflexión sobre las diferencias entre las escuelas convencionales y Ojo de Agua, José (12 años, 6 años en Oda) se refirió a un comercial de televisión¹⁷⁶ que, basado en un análisis estadístico, comparaba el tiempo al aire libre que tienen los presos en las cárceles y niños y niñas en las escuelas. La conclusión era que los primeros tenían alrededor de cuatro

¹⁷⁶ Este video viral (www.dirtisgood.com), hecho por una compañía de detergentes, presenta varios testimonios de reos en los que expresaban sus opiniones sobre su tiempo al aire libre (mínimo 2 horas al día) mientras pagaban su condena. Uno explicaba que no había reflexionado acerca del valor de la libertad hasta que la había perdido, mientras otro decía que era el momento más feliz de su día donde podía dejar sus preocupaciones afuera y moverse con relativa libertad. El entrevistador les pregunta cómo se sentirían si se redujera el tiempo a una sola hora al día. Todos expresaron que se sentirían muy tristes, enfadados e incluso torturados. Uno de los guardias de seguridad estaba de acuerdo con ellos de que reducir el tiempo al aire libre para los reos sería potencialmente desastroso. Luego de eso, el entrevistador les pregunta si saben quién tiene sólo una hora al aire libre cada día. La respuesta, los niños (en las escuelas) dejan a los reos en estupor. Mientras uno indica que es deprimente, otros se han quedado sin palabras. El video señala que, en promedio, los niñas y niños pasan menos tiempo al aire libre que los reos en las prisiones.

veces más de tiempo al aire libre que los últimos. Ante este hecho, Marcela (14 años, 3 años en Oda) recordó que, cuando estuvo cursando 1º de la ESO, no tenía tiempo para lo que le gustaba, ya que estaba estresada por las tareas y exámenes; por eso, “si quería llevar las cosas bien, tenía que sacrificar lo que me gustaba”.

En cuanto a las actividades diarias en Ojo de Agua, las opiniones fueron muy similares: la mayoría señaló que algunos días tenían talleres y, cuando no tenían, se dedicaban a lo que les gustaba, como practicar juegos inventados por ellos mismos, aunque últimamente no lo hacían tanto porque ahora se dedicaban a actividades más “mayores”: dibujar, escuchar música, hablar con las demás participantes, leer, salir a hacer cosas afuera, jugar cartas, etc. En general, varios participantes señalaron que apreciaban la libertad de movimiento y asociación para poder desarrollar relaciones estrechas con otras personas, conocerse e identificar sus áreas de interés.

Por otra parte, en el contexto español, se ha sugerido que chicas y chicos participantes de espacios pedagógicos libres y democráticos viven en burbujas¹⁷⁷, aunque el equipo de acompañantes de Ojo de Agua no está de acuerdo, y cuestionan si los espacios pedagógicos deberían ser espacios no democráticos, ya que la sociedad no lo es. De hecho, sugieren que sus prácticas de mezcla de edades, aprendizaje personalizado y participación en la vida social son más cercanas al “mundo real” que la mayoría de las escuelas convencionales:

Tienes un margen de libertad de acción directamente relacionado con tu capacidad para responsabilizarte de tus acciones, tienes tus propios compromisos asumidos voluntariamente y has de cumplirlos. Nadie te dice lo que tienes que hacer, pero todo el mundo espera que hagas lo que tienes que hacer; nadie te dice cómo tienes que tratar a los demás, pero todo el mundo espera que trates a los demás con respeto. Siempre que las relaciones familiares hayan resultado un buen soporte de amor y respeto, ofreciendo seguridad y, al tiempo, autonomía, vemos que, cuando se relacionan en otros contextos sociales, muestran una acentuada inteligencia social con capacidad para resolver conflictos y buscar acuerdos, persiguen sus deseos con confianza y persistencia, y buscan soluciones a los obstáculos y dificultades. (Herrero y Fuentes, 2010a, p. 60)

Además, en contravía de las opiniones que señalan a los espacios pedagógicos libres y democráticos como burbujas, las reflexiones de las familias apuntaron a que cada niña o niño se

¹⁷⁷ Ver Feito (2009), donde el autor señala que, “a veces, la gran desgracia de algunos de estos centros es que, con el paso del tiempo, se encuentran con antiguos alumnos que se sienten estafados por el contraste entre el ambiente democrático de su escuela y la escasa democracia de nuestra sociedad, especialmente de los centros de trabajo. Late la idea de que sus escuelas son una especie de burbujas que no les han hecho ver la decepcionante realidad del mundo exterior” (p. 31)

relaciona con parientes o amistades que no necesariamente mantienen actitudes respetuosas hacia ellas y ellos, o respetan sus voces y opiniones, acercándose más a la “vida real”.

Por otra parte, aunque este espacio pedagógico sea un lugar particular con diversas dinámicas y mecanismos de convivencia e interacción, no son los únicos espacios y personas con quienes se relacionan chicos y chicas participantes de Ojo de Agua, sino que llegan a conocer otras realidades y formas de relación con personas fuera de este espacio pedagógico y sus familias. De hecho, las familias consultadas mencionaron que tienen amistades o parientes, quienes no comparten sus decisiones, con quienes sus hijas e hijos se relacionan libremente. Por su parte, chicas y chicos participantes, así como las personas egresadas, mencionaron que tienen relaciones de amistad y juego con chicas y chicos no participantes de Ojo de Agua, provenientes de diversos bagajes sociales, culturales, académicos y religiosos. Así, algunas participantes, por ejemplo, señalaron que mantenían relaciones de amistad con chicas y chicos de países latinoamericanos, Marruecos, Israel, y Rumania, entre otros:

Yo quedo con chicas y chicos fuera de Ojo en verano, más que todo... sin problemas. (Camila, 16 años, 5 años en OdA)

Yo quedo con mis amigos de infancia en Murcia, los del pueblo, durante el verano... (Luis, 12 años, 6 años en OdA)

Yo conozco a muchos ‘magrebíes’, y están bien... (Juana, 15 años, 3 años en OdA)

Tengo una amiga argentina y quedamos a menudo. (Lucía, 18 años, 12 años en OdA)

Yo tengo un amigo argentino, le veo todos los días. Y mi tío y su pareja (otro chico) que es peruano... yo viajé con ellos por Perú durante un mes, hice muchos amigos y me gustó mucho. (Mario, 15 años, 9 años en OdA)

Mis padres tienen amigos de origen marroquí y con ellos nos reunimos a menudo. (Camila, 16 años, 5 años en OdA)

Los marroquíes que conozco de mi pueblo son problemáticos... es la adolescencia, se les ha subido el calor a la cabeza. Jajajaja Pero, es que en mi pueblo todo el mundo es problemático. (Roberto, 13 años, 7 años en OdA)

Por otra parte, cuando un chico o chica no se siente bien fuera de Ojo, el equipo de acompañantes sugiere que su malestar puede deberse a alguna situación relacionada con la presión social que reivindica algunos conocimientos sobre otros, una falta de comunicación familiar, o incapacidad por parte de las familias de establecer apoyo emocional para sus hijas e hijos. Sin embargo, durante un seminario de presentación de Ojo de Agua (Herrero y Fuentes, 2015), una de las personas fundadoras de este espacio pedagógico compartió que cuando niñas

y niños sabían quiénes eran, no se interesaban mucho por opiniones negativas que les juzgaban, sino que se sentían seguros de sí mismos y podían lidiar con actitudes hostiles. Según sus palabras, “la *tribu* alrededor del niño es muy importante en ese proceso”.

No obstante, el malestar expresado chicas y chicos participantes y egresados respecto a narrativas sociales que cuestionan procesos de aprendizaje fuera de la escolaridad convencional dan a entender que se sienten diversos de alguna forma, probablemente por el hecho de pertenecer a una comunidad intencional diferente de la comunidad extendida.

6.4.2 Personas Egresadas de Ojo de Agua

Como parte del proceso de investigación, se indagaron, también, las historias y narrativas de personas egresadas de Ojo de Agua; principalmente, a través de una encuesta on-line (ver Anexo IV) y entrevistas no estructuradas con base en las informaciones que emergieron en la encuesta. Como se comentó anteriormente, ocho personas respondieron la encuesta, de los cuales cinco fueron varones (62.5%) y tres mujeres (37.5%), con edades entre 18 y 25 años. En cuanto a los temas indagados en la encuesta, éstos se relacionaron con sus razones para asistir a Ojo de Agua y las formas en las que describirían este espacio pedagógico; sus opiniones sobre el acompañamiento adulto en Ojo de Agua, las consecuencias de haber experimentado libertad a la hora de decidir los temas a estudiar, los aspectos a cambiar o mejorar en Ojo de Agua, sus actividades cotidianas durante el tiempo de su asistencia, y sus experiencias con niñas y niños de diversas edades. Respecto a actividades académicas y vocacionales, se les preguntó sobre su participación en talleres y proyectos, sus procesos de consideración de planes futuros, su participación en la Asamblea, y su competencia lingüística en otras lenguas. Finalmente, se les preguntó sobre el contacto con otros niñas o niños fuera de Ojo de Agua, sus experiencias educativas y laborales posteriores a la experiencia allí, sus opiniones sobre el efecto de su experiencia en Ojo de Agua en su vida adulta y sus elecciones profesionales y vocacionales, y su relación con las actividades autónomas en Ojo de Agua. A continuación, vamos a describir los principales resultados obtenidos en los distintos focos o ámbitos en los que se centraron la encuesta y las conversaciones con las chicas y los chicos egresados de Ojo de Agua.

Para comenzar, en cuanto a sus **experiencias escolares**, antes de llegar a Ojo de Agua, siete personas (87.5%) respondieron que habían asistido a escuelas públicas y privadas; mientras que una persona nunca había sido escolarizada. De las siete personas que habían sido escolarizadas, tres (42.8%) señalaron que las razones para mudarse a Orba y asistir a Ojo de Agua se relacionaron con el malestar que sentían en la escuela convencional y situaciones de acoso escolar, tanto por parte de pares como de docentes; mientras 4 personas (57.2%)

mencionaron que había sido decisión de sus familias, quienes se sentían identificadas con la filosofía educativa de Ojo de Agua. Algunos de los ex-participantes explicaron sus motivaciones al respecto:

La escuela ‘normal’ no cubría mis necesidades educativas y, tanto mis padres como mi hermano y yo, estábamos muy infelices con el ambiente que había y la manera de aprender. (Carlos, 20 años, 5 años en OdA)

Yo me sentía incomprendido en la escuela normal, además, me hacían acoso y no había justicia. (Edu, 23 años, 4 años en OdA)

Hubo un desacuerdo general de mis padres con los cimientos del sistema educativo estándar, y una mejor conexión con lo que nos parecía Ojo de Agua. (Marc, 18 años, 7 años en OdA)

Por otra parte, con relación a las **experiencias cotidianas** en Ojo de Agua, la mayoría de las respuestas subrayaron que, como personas recién llegadas, les impactó el hecho de que las personas adultas tuvieran en cuenta la opinión de niñas y niños; hasta el punto de que, como comentó Sofía (21 años, 6 años en OdA), “de hecho no me gustaba nada, por alguna razón, la paciencia inamovible de los adultos me sorprendía y a la vez irritaba 😊 (sic).” Así mismo, en cuanto a los aspectos más complicados de la transición, señalaron que encontraron difícil poder convivir con tantas normas, algunas de las cuales no entendían, y hablar con respeto, ya que, como comentó Carlos (20 años, 5 años en OdA y escolarizado hasta los 13 años), “en mi caso, aún tenía la visión de que todo era hostil.” No obstante, como se verá más adelante en el apartado sobre sus impresiones respecto a su participación democrática en la toma de decisiones de este espacio pedagógico, todas las personas egresadas mencionaron efectos positivos en su vida adulta, a partir de sus experiencias de participación directa en la toma de decisiones sobre lo que les interesaba estudiar o aprender y, en particular, en el establecimiento de las normas del espacio escolar¹⁷⁸.

¹⁷⁸ En el contexto estadounidense, una egresada de la Sudbury Valley School relata su experiencia durante la transición de la escuela convencional a tal escuela democrática en Estados Unidos: “Cuando iba a pasar a sexto curso (en la escuela convencional), estaba dirigiéndome hacia una mala dirección. Si explicabas una regla o una tarea, yo decía: ‘¿Por qué?’ Y si tenía sentido: ‘Bueno, ésa es una buena regla. Lo haré’. Pero la escuela pública no tiene mucho que ver con eso. Me enseñaban un montón de cosas que me aburrían soberanamente; siempre he estado poco dotada para memorizar datos y números y cosas así. Me gusta aprender conceptos y formas de hacer que las cosas mejoren. De modo que cualquier cosa que deseaban que hiciera, no la hacía. Entonces llegué a Sudbury Valley y no me dio absolutamente nada contra lo que rebelarme, porque cualquier pequeña regla estaba explicada, y tenía sentido y pude entenderlo. Había una razón para ello. Era lógico. No tenía razón de ser rebelde contra algo que tenía sentido. Las reglas de la escuela tenían sentido. Dejé de rebelarme. Probablemente eso me salvó más que cualquier otra cosa, porque fui capaz de canalizar hacia el aprendizaje toda la energía que había utilizado rebelándome creativamente contra el sistema.” (Greenberg, Sadofsky y Lempka, 2005, p. 326-7)

Así mismo, al grupo de chicas y chicos que habían estado escolarizados se les preguntó sobre las actividades durante el primer año en Ojo de Agua, a lo cual respondieron que fue un periodo de transición entre las actividades estructuradas obligatorias de la escuela y la libertad de movimiento y asociación que dependía de la propia iniciativa. En este sentido, las narrativas recogidas son similares:

Lo que hice fue *desaprender*, relajarme, respirar y aprender jugando. (Edu, 23 años, 4 años en OdA)

Ese primer año, descansé y me desestresé de lo que traía conmigo. (Mateo, 25 años, 2 años en OdA)

Me desintoxiqué, me di un año sabático en el que sólo jugaba al fútbol, iba a la carpintería y comía pipas. (Carlos, 20 años, 5 años en OdA).

Ante la pregunta sobre su vida social fuera de Ojo de Agua, un chico mencionó que, en su época, era el chico más mayor de Ojo de Agua, así que se inscribió a un curso de baloncesto en un pueblo cercano, donde conoció más personas de su edad con quienes quedaban por las tardes para hablar, jugar o ir a la playa. Por otra parte, otro chico mencionó que casi todos sus amigos asistían a Ojo de Agua, aunque había algunos en su pueblo – de diversos orígenes culturales y sociales - con quienes quedaban para jugar al fútbol.

Cuando se les invitó a considerar cómo explicarían a una persona externa qué era Ojo de Agua, las personas egresadas señalaron que se habían enfrentado a esa tarea durante y después de su experiencia en Ojo de Agua; pero, en general, subrayaron el respeto por las decisiones infantiles y las relaciones afectuosas entre personas adultas y niñas y niños:

Primeramente, la calificaría como escuela de vida. Es un proyecto humano en el que vas a descubrirte a ti mismo como lo que tú quieres ser, y no lo que quieren los demás que seas. Confianza, pasión, bienestar, respeto y humildad son algunos de sus muchos valores. Si volviera atrás y tuviera que tomar esa decisión de nuevo, no lo dudaría. Me hizo transitar de niño a hombre, empatizar y madurar sin necesidad de demostrar nada a nadie. Simplemente siendo yo mismo. (Edu, 23 años, 4 años en OdA)

Me enfrenté a esta situación muchas veces siendo un niño (e incluso ahora, siendo adolescente y llevando cuatro años fuera) y es tan distinto que por explicar diferencias diría que, directamente, no tienen nada que ver; pero, de pequeño, solía decir algo como “te apuntas a clases de lo que a ti te guste y vas, pero también puedes irte a leer o salir al campo” (Marc, 18 años, 7 años en OdA)

No es el mismo concepto que el colegio/instituto al que estamos acostumbrados como sociedad, te proporciona mucha más libertad en ciertos aspectos que puede ser vital para el día a día dependiendo de la persona. (Irene, 21 años, 6 años en Oda)

El mejor sitio para dar forma a tus ideas y saber realmente qué te apasiona en la vida. (Carlos, 20 años, 5 años en Oda)

Que no te obligan a hacer clases, no hay deberes y lo que te enseñan es a tener respeto hacia las personas, tener valores, pero siempre con la oportunidad de estudiar lo que quieras, si te apetece. (Sergi, 18 años, 6 años en Oda)

En conclusión, los chicos y las chicas que respondieron la encuesta y participaron en conversaciones informales señalaron que hay algunas cosas que se pueden aprender en Ojo de Agua que no es posible aprender en otra escuela; por ejemplo, el respeto hacia las demás personas, la humildad, el autoconocimiento (conocimiento de la propia identidad), la autonomía “para ser el catalizador de tu propio conocimiento¹⁷⁹” (Marc, 18 años, 7 años en Oda), la apertura a diversas posibilidades, y la confianza en las propias habilidades. De hecho, este es un concepto, la confianza en sí mismo, que aparece muy a menudo en sus narrativas¹⁸⁰. En palabras de uno de los fundadores de Ojo de Agua,

La experiencia en Ojo puede ayudar emocionalmente o en adquirir mayor confianza en sí mismo, aunque estén aquí por un par de años nada más. Hay niños que han venido con 16 años, incluso si no habían estado escolarizados, y la han pasado muy bien, establecido relaciones muy estrechas... Por ejemplo, (hasta hace poco) hubo un chico que vino con 15 años, se fue con 17 a Irlanda, regresó y ha iniciado un proyecto ‘después de’ para organizar su propio proyecto de vida. Estuvo acá por tres años como acompañante, es uno de los más valorados y dice que Ojo de Agua le cambió su vida. (Comunicación Informal)

¹⁷⁹ Según Clarken (2008), las personas educadas “holísticamente” desarrollan un grado de autonomía y autenticidad que les permite ser agentes progresistas en el proceso de bienestar y desarrollo propio y de las demás personas a su alrededor (p. 417)

¹⁸⁰ De hecho, esta parece ser una narrativa común entre personas egresadas de escuelas democráticas. Por ejemplo, Greenberg et al. (2005) recogen las voces de varios egresados/as de la Sudbury Valley School, quienes señalaron que sus experiencias allí habían restablecido su confianza y capacidades para enfrentar nuevos retos. Su desarrollo lo localizan en la confianza que experimentaron a la hora de organizar sus propios aprendizajes. Igualmente, mencionaron espacios y tiempos respetuosos para el desarrollo de la identidad propia y actitudes democráticas de escucha y empatía. Una chica, por ejemplo, mencionó: “Todos éramos iguales. Entonces no éramos muchos., pero no había diferencias entre nosotros en lo que a estatus se refiere. Todo el mundo podía expresar su opinión en cualquier materia... Creo que este es uno de los más deliciosos ejemplos de algo así: Una niña pequeña puso una queja y fue a alguien –no sabía escribir- para que esta persona le escribiera una queja contra Danny (fundador de la escuela). ¡Y la ganó! Todo el mundo escuchó tan atentamente a la niña de cuatro años como a Danny. Eso te da un sentido de pertenencia y de igualdad. Tu autoestima probablemente mejore. La mía, por cierto, mejoró mucho.” (p. 325-6)

Por otra parte, la encuesta y las charlas informales con las personas egresadas demostraron que, aunque les interesa la política y el activismo, no son particularmente activas, ya que consideran que las instituciones y los puestos de poder sirven sus propios intereses. No obstante, dos personas señalaron que eran voluntarias en organizaciones no gubernamentales, mientras otra señaló que considera involucrarse en este tipo de labor en el futuro.

6.4.3 ¿Dos tipos de participantes?

Aunque a primera vista no es evidente, y solamente se puede deducir después de algunas charlas con chicas y chicos participantes y egresados, durante el trabajo de campo se han identificado dos “tipos” de chicas y chicos que asisten a Ojo de Agua¹⁸¹: aquellas personas que jamás han sido escolarizadas y que han experimentado una niñez en libertad con límites respetuosos y funcionales como parte integral de sus vidas, y que en esta tesis denominaremos *participantes no-escolarizados*, y aquellas personas que provienen de escuelas convencionales, que algunas veces han sido “etiquetados” con “desórdenes de aprendizaje” y/o conducta, traen consigo heridas no visibles debido a las *suaves violencias* (Schuhl, 2012) que han vivido (como el autoritarismo, la coerción, el chantaje emocional, etc.), y necesitan un tiempo para gestionar sus experiencias pasadas, que en este apartado se llamarán *participantes ex-escolarizados*.

En cuanto al primer grupo, participantes no-escolarizados, se trata de chicas y chicos que no han pisado una escuela convencional o, si lo han hecho, ha sido por un periodo de tiempo muy corto. En caso de que jamás hayan sido escolarizados, llegan a Ojo de Agua alrededor de los 4 a los 6 o 7 años y asisten al kínder, un espacio privado de la casa principal en el que se atienden sus necesidades específicas de su etapa de desarrollo de forma más constante. Allí siempre hay una persona acompañante quien, principalmente, les ayuda a gestionar los conflictos y a mantener un ambiente relajado. Luego, hacia los 6 o 7 años, comienzan a demostrar interés en visitar la “casa de los mayores”. Para ese fin, el equipo de personas adultas ha designado algunos lugares para permitir un proceso gradual de integración; por ejemplo, el primer espacio al que pueden ir es la biblioteca, ya que es un lugar relajado, con muchas historias y actividades tranquilas. El proceso de transición es sencillo: el niño o la niña va a la Asamblea y expresa su deseo de ir a la biblioteca grande sin la compañía de nadie; la comunidad escolar le concede ese

¹⁸¹ Se comparte con Carbonell (2015) la visión de que la mayoría de escuelas libres no directivas han surgido como alternativa para niñas y niños en etapas de escolaridad infantil y primaria (casi siempre, hijos e hijas de fundadores de la escuela y comunidades cercanas); pero, con el tiempo, crecen e integran a personas adolescentes que provienen de diversos bagajes familiares, culturales y educativos, incluyendo la escolaridad convencional.

derecho, habiendo explicado las reglas de uso del espacio, que se convierte en su primera experiencia como “niña o niño mayor”. Con el tiempo, puede utilizar otros espacios y acceder a actividades organizadas, en las que participa con niñas y niños de diversas edades, pero casi siempre dentro de su etapa de desarrollo, agrupándose principalmente de acuerdo con las necesidades e intereses que tienen.

En general, no hay una edad específica para la transición, ya que algunos chicos y chicas participantes se han “mudado” a la casa grande con cinco años¹⁸², mientras que en otros casos lo hacen cuando tienen siete años y medio. También, algunas niñas o niños lo han hecho solos, mientras otros esperan a sus amigos y amigas. En cualquier caso, parece claro que este es un proceso individual, que requiere que las personas participantes se sientan seguras, y vayan a su propio ritmo.

Por su parte, volviendo a las personas participantes no-escolarizadas, una de esas participantes mayores mencionó durante uno de los grupos de discusión que, como era de esperarse, Ojo de Agua era algo muy natural en su vida que le ofrecía muchas oportunidades, ya que allí sentía que podía vivir su vida como quería sin estar obligada a casi nada, lo que motivaba su capacidad de iniciativa y responsabilidad. Así mismo, resaltó que le gusta poder aprender cosas muy diferentes y desarrollar habilidades que no eran las normalmente consideradas “importantes”, a la vez que podía dedicarse a su pasión, el bienestar equino. En la actualidad, esta chica ya no asiste a Ojo de Agua, sino que se desempeña como asistente de investigación de una científica especializada en el estudio de los caballos.

Según las personas fundadoras de Ojo de Agua, la diferencia entre estos dos grupos se hace evidente con relación a la asunción de responsabilidades, natural o condicionadamente, es decir, dependiendo de la autoridad adulta, halagos, premios o castigos, o por iniciativa propia. En el caso de niñas y niños que han venido de escuelas convencionales,

...(Existe) un condicionamiento exterior (que) ha reducido a la mínima expresión la propia capacidad para aprender por uno mismo o para definir las propias metas. En estas últimas, percibimos que aprender las materias del plan de estudios oficial es una meta en sí misma y no un mero instrumento para lograr tus propios fines vitales; percibimos que declaran que quieren aprender algo, pero no saber por qué; percibimos en ocasiones que se sienten naufragadas en este tipo de actividades formales sin la dirección constante

¹⁸² Durante la última visita de campo, hubo un niño de 4 años que la pasó todo el tiempo en compañía de niñas y niños mayores (de 9 a 12 años, quienes le trataban con cuidado casi maternal), y participó en la Asamblea, donde hizo un resumen de uno de los puntos discutidos sobre la selección de residuos, mientras la comunidad escolar le escuchaba atenta y pacientemente.

y permanente de un adulto; percibimos que declaran aprender y al mismo tiempo, en conversaciones informales, detestan lo que pretenden aprender. (Herrero y Fuentes, 2010ap. 53)

Respecto a esto, Smith (1997) comparte que gran parte de los sentimientos de desazón lleva a las personas a pensar que “hay algo equivocado en ellas”, aunque las razones pueden estar en la vida institucional, pública o profesional que han afectado las capacidades de estas personas para desarrollar una autoestima sólida y relaciones interpersonales positivas. (p. 135). Por su parte, Craft (2001) ha sugerido que la tradición occidental de socialización de las personas jóvenes afecta tremendamente sus habilidades creativas, lo que se evidencia, particularmente, en aprendices adultas quienes se sienten desempoderadas y fracasadas. Para Crotty (2012), antes de poder embarcarse en cualquier tipo de proceso de desarrollo, es necesario que exista “un *desaprendizaje* sobre las percepciones y el valor propios, y con relación a la capacidad percibida de la persona.” (p. 2)

Desde esta arista, un aspecto en común que comparten chicas y chicos *ex-escolarizados* es que han tenido experiencias negativas en sus antiguas escuelas; y, durante las charlas informales, recordaban cómo les obligaban a entrar en el aula, incluso si estaban llorando; se enfermaban cuando tenían que ir al colegio¹⁸³; se agobiaban por la cantidad de deberes; se resignaban a los tratos autoritarios por parte de docentes porque querían mantener las amistades que tenían en la escuela; y sentían que perdían el tiempo estudiando temas que no les interesaban. Por ejemplo, un participante comentaba:

Debido a las experiencias traumáticas en mi antigua escuela (coerción por parte de docentes y personas adultas, castigos, agobio por exámenes, etc.), necesité un ‘tiempo de sanación’ para poder hacer amigos de nuevo y enfocarme en lo que me interesaba. (Mario, 16 años, 6 años en Oda)

Por su parte, una madre de dos chicos explicó:

Las razones para sacarlos de la escuela pública era que estaban muy insatisfechos. Por nuestra parte, en Primaria, había poco cuestionamiento; pero después, a raíz del malestar de nuestros hijos (expresado en mentiras, actitudes irresponsables, y un alejamiento gradual de la familia), hablamos con ellos y nos dijeron que no sentían ningún interés en lo que enseñaban en el colegio, ya que no le veían utilidad. Además, la relación con las personas adultas era muy mala, uno de mis hijos decía que no se sentía respetado.

¹⁸³ Para un análisis de la somatización del rechazo escolar en niños, niñas y personas adolescentes, ver Batlle y Barris (2008) y Salaníc (2014)

Así que decidimos buscar alternativas. Un día, por casualidad, vimos un programa de televisión donde aparecía una madre de Ojo de Agua, investigamos y allí llegamos. (Comunicación Informal)

Aunque las personas acompañantes de Ojo de Agua no hacen “terapia” con estas chicas y chicos, sí que tocan “capas profundas” en su interacción (Herrero y Fuentes 2015). De hecho, Leonardo (2004) ha propuesto el término *socioterapia*, que se basa en interacciones respetuosas y horizontales, como una forma de gestionar los rastros dejados en las vidas de las personas por dinámicas de opresión sistemática. En resumen, a través de la libertad (de movimiento, acción e interacción) y relaciones respetuosas, niñas y niños experimentan una apertura al mundo y entienden que las personas adultas no son sus enemigas.

En este sentido, es posible hablar de la existencia de un componente de inclusión emocional y social hacia chicas y chicos que habían sido escolarizados antes de asistir a Ojo de Agua. Así, partiendo de la premisa de que la estabilidad emocional es el sustrato de todo y que el desarrollo emocional y social debe anteceder al desarrollo cognitivo, particularmente aquel relacionado con las disciplinas académicas¹⁸⁴. Como parte de la apuesta en el proceso emocional, se focaliza el desarrollo de habilidades intrapersonales (yo con yo) e interpersonales (yo con las demás personas) a partir del abandono a los juicios de valor y actitudes respetuosas y empáticas hacia niñas y niños¹⁸⁵. De allí que, en Ojo de Agua, una frase habitual, posiblemente adoptada por el equipo de acompañantes a partir de su experiencia de aprendizaje con la pareja Wild en Ecuador, sea “*el que se siente bien, se porta bien*”. Algunos de los antiguos participantes de Ojo de Agua así lo confirman:

¹⁸⁴ En el contexto del Proyecto Integral el León Dormido (Ecuador), Wild (2006) menciona casos en los cuales el equipo docente y las personas participantes han podido compartir sus penas y alegrías, posibilitando procesos de búsqueda de los propios intereses, desarrollando la libertad y la perseverancia. Así, “tras estos años de búsqueda y de correrías, verían como prioridad, y sin conflictos internos, la disposición de preparar para su propia familia un entorno lo más adecuado posible. En esta nueva cultura habría toda seguridad nuevas relaciones con las personas mayores.” (p. 22)

¹⁸⁵ Para Wild y Wild (2002), no se pueden enseñar actitudes respetuosas, sino que deben ser demostradas, a través del respeto a las necesidades legítimas de las personas. En sus palabras, “la necesidad primordial de saberse aceptado como individuo y con ella todas sus necesidades orgánicas dictadas por la naturaleza; su necesidad de seguridad y autonomía y la de experimentar el mundo por medio de su propio cuerpo; el derecho de iniciar y continuar experiencias sensoriales, motrices y afectivas, de formar sus propios juicios entre ellas y de madurar de acuerdo a su ritmo personal. Solo así aprende el niño, el cuerpo propio, como el más débil (el niño) es respetado por el más fuerte (el adulto) (...) abandonamos la idea de suprimir o sublimar los impulsos naturales (...) Carl Jung (1976) insistió sobre el fenómeno de que los impulsos reprimidos y hechos inconscientes se vuelven peligrosos, tienden a ser proyectados negativamente hacia otros y causan un sin número de problemas Inter humanos.” (p. 102)

Aquí sí me siento respetado. Tuve que soltar toda la agresividad que tenía acumulada; pero, después de eso, me interesé en diversas actividades. (Carlos, 20 años, 5 años en OdA)

Cuando estaba en la escuela (convencional), era como si no fuera el dueño de mí mismo... era como si otras personas fueran mis dueños: me ponían deberes, me obligaban a hacer una asignatura... era como que no me mandaba a mí mismo. Aquí tengo más autonomía. (Luis, 12 años, 6 años en OdA)

Ojo de Agua es un sitio donde puedo aprender lo que quiero de una forma en la que los ‘profesores’ y los ‘alumnos’ tienen una relación basada en el respeto mutuo. Para mí, cuando niños y jóvenes son respetados, pueden estar en la naturaleza y se desarrollan autónomamente, el aprendizaje académico y el emocional se da de forma natural. Aquí, los niños pueden hacer lo que les gusta y no son obligados a hacer nada que no les atrae. (Juana, 16 años, 3 años en OdA)

Dentro de ese proceso de redefinición de las relaciones entre adolescentes y personas adultas, el equipo de acompañantes de Ojo de Agua ha organizado espacios para intercambiar impresiones sobre la convivencia. Este fue el caso de una reunión mencionada por varios participantes, en la cual todas las personas se sentaron en un círculo, mirando a las demás personas. Por turnos, cada persona tomaba una semilla (una algarroba africana) para hablar, mientras las demás personas escuchaban. La primera pregunta que hizo el grupo de acompañantes tenía que ver con lo que no les gustaba a las chicas y chicos participantes o cambiarían de Ojo de Agua. Las intervenciones señalaron que, en algunas ocasiones, se notaba una falta de coherencia en la aplicación de las reglas (por ejemplo, en lo referente a actividades “ruidosas” en espacios tranquilos o el uso de aparato electrónicos) por parte de algunas acompañantes, especialmente más estricta hacia las personas adolescentes. Igualmente, consideraron que la limitación de tener que contar con 5 personas como mínimo para poder acceder a los talleres organizados con personas ajenas a Ojo de Agua era injusta, ya que, si no se apuntan 5 personas o alguna de las 5 personas apuntadas abandona, se cancela el taller, afectando a las demás participantes. Finalmente, apuntaron a la necesidad de ofrecer algunas lecciones regulares básicas, como escritura y ortografía, lectura, y matemáticas. Adicionalmente, es importante señalar que, aunque no hicieron parte de esta actividad, una opinión compartida por ex participantes y las familias, fue la necesidad de incluir charlas y actividades pensadas para guiar a chicas y chicos que se acercan a la adolescencia. Probablemente, esta es una etapa de desarrollo en la que los esfuerzos del equipo de acompañantes podrían enfocarse más activamente, considerando temas vocacionales, sanitarios y emocionales.

La segunda pregunta propuesta por el equipo de acompañantes se relacionó con el posible aporte de chicas y chicos participantes a Ojo de Agua; cuyas respuestas subrayaron el ofrecimiento de talleres (por ejemplo, un taller de edición de video que quería dar un chico y otro de ciencias que quería dar una chica), la construcción de un baño seco, la reparación de algunas estructuras menores (ventanas), y el arreglo de las barras de ballet.

Para concluir, la última pregunta tenía que ver con los aportes de Ojo de Agua a sus vidas. Ante esta pregunta, chicas y chicos mencionaron la visión de un sitio que aporta al desarrollo personal; la sensación de libertad, de respeto, y de ser escuchados; la posibilidad de dedicar tiempo suficiente a los intereses propios; y el tiempo libre para pensar y desarrollar proyectos.

6.4.4 La Inclusión en Ojo de Agua

En varias ocasiones, el equipo docente de Ojo de Agua ha señalado que, probablemente por las condiciones geográficas y físicas del espacio pedagógico y el tipo específico de necesidades y cuidados, no pueden comprometerse a incluir personas con necesidades de movilidad específicas¹⁸⁶. Sin embargo, comparten un compromiso con la inclusión cognitiva, social y emocional de las personas jóvenes, ya que, como mencionaron, cualquiera que sea el individuo, tiene unas necesidades de desarrollo que se deben atender (EVAE, 2016).

En este sentido, una de las acompañantes, durante una conversación informal, añadió que, dado que el espacio pedagógico no despliega expectativas sobre nadie, con la excepción del respeto a las normas de convivencia acordadas por todas las personas que conforman la comunidad escolar, niñas y niños que vienen con “síndromes” y “etiquetas” encajan bien. En palabras del fundador de Ojo de Agua,

En especial, niños y jóvenes que han tenido vivencias de manipulación por parte de adultos o de entornos muy estructurados en los que no hay lugar para la actividad propia, suelen pasar por periodos de incomodidad, conflictividad, dependencia, aburrimiento, confusión... Aún no tienen la práctica para encontrar aquello que verdaderamente desean hacer. Quienes han gozado de vivencias respetuosas con sus necesidades genuinas, han sido escuchados y respetados en su ritmo personal de maduración, gozan de la seguridad afectiva que padres conscientes pueden proporcionar; éstos muestran apertura, creatividad, curiosidad, seguridad emocional... Tienen práctica

¹⁸⁶ Este fue un tema de discusión y debate durante una presentación que el equipo de acompañantes hizo en el marco del *Encuentro de Verano de Alternativas Educativas* (EVAE, 2016) realizado en Ugena, España.

en la percepción del entorno, en la diferenciación de los estímulos y en la decisión en coherencia con su propia estructura interna. (Herrero y Fuentes, 2010a, p. 53)

En general, los espacios pedagógicos democráticos rechazan las definiciones de “dificultades de aprendizaje”, puesto que consideran que cada niña o niño tiene sus propios tiempos para aprender lo que consideran relevante¹⁸⁷. En este sentido, una madre, cuyo hijo, ahora adolescente, aprendió a leer “tarde”, recordaba su experiencia en la escuela pública:

Mi hijo tomó un poco de tiempo para aprender a leer, pero la escuela ya lo estaba etiquetando como ‘retraso’ de aprendizaje. Después de muchas visitas a psicólogos privados y especialistas de aprendizaje, llegaron a la conclusión de que no le pasaba nada, sólo requería de su propio tiempo.

Por otra parte, en lo referente al *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*, el equipo docente de Ojo de Agua comparte con Gray (2010)¹⁸⁸ que a la mayoría de niñas y niños diagnosticados les va bien sin medicación si no están en una escuela convencional; además, las características del TDAH no desaparecen cuando abandonan la escuela convencional, pero dejan de ser el gran problema que era antes; y, finalmente, a niñas y niños diagnosticados con TDAH parece irles especialmente bien cuando se les permite decidir sobre su propia educación.

Este fue el caso relatado por uno de los acompañantes, quien mencionó la situación de una familia que tenía un hijo medicado con tendencias suicidas que no recibía la atención que necesitaba en la escuela convencional. Tan pronto llegaron a Ojo de agua, el equipo de acompañantes le pidió a la familia que le retirara gradualmente la medicación para poder comenzar un proceso de adaptación, que duró más de un año. El chico ha estado en Ojo de Agua más de tres años, y su madre tuvo que venir a acompañarle cada día durante dos años. Como comentaron los fundadores durante un taller orientado al público en general,

...hace cuatro meses, este chico se subió a la cornisa y almorzó allí, como suele hacerse cuando hay buen tiempo. Hace dos meses su madre ya no viene a Ojo de Agua y él tiene parte de su vida con autonomía. El trabajo con la madre ha sido muy importante también. (Herrero y Fuentes, 2015)

¹⁸⁷ Ver Hecht (2010) para una explicación del concepto de *diversidad de aprendizaje*, es decir, el hecho de que cada persona desarrolla un ritmo y estilo de aprendizaje de acuerdo con su singularidad. Para el autor, esa *diversidad de aprendizaje* “se convierte en una discapacidad a ojos de educadores que viven en sistemas unidimensionales, que operan de acuerdo con un camino predeterminado único. Desafortunadamente, estos sistemas no ven, ni aprecian, ni utilizan las habilidades que están fuera de ese ‘camino’.” (p. 176)

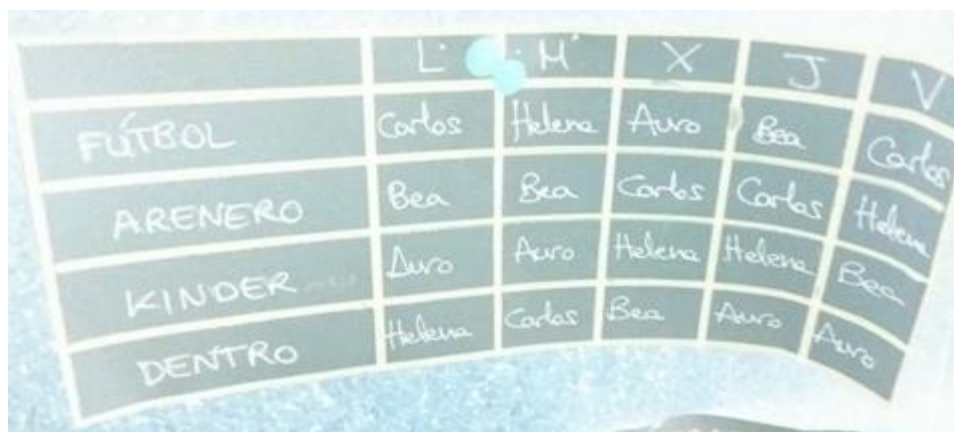
¹⁸⁸ En su estudio cualitativo, Gray (2010) analizó 28 historias de niñas y niños que habían sido diagnosticados con TDAH y que, al ser desescolarizados, dejaron de presentar síntomas agudos de “discapacidad”.

Esta experiencia es uno de los ejemplos que permiten al equipo de acompañantes afirmar que no se trata de un proceso exclusivo entre participantes y personas acompañantes de Ojo de Agua, ya que la participación de las familias es fundamental:

Aquí hay niños, y los ha habido antes, que vienen con ciertas “etiquetas”: déficit de atención e hiperactividad, dislexia, chicos con síndrome de Down o con autismo. En los dos primeros casos, las familias han considerado que Ojo de Agua era una buena opción. En los otros dos, han considerado que no era una buena opción. Es decisión de cada familia. En cuanto a la dislexia, nosotros vemos que cuando (niñas y niños) comienzan a hacer las primeras letras, notamos lo que llaman ‘indicadores de dislexia’. Nosotros vemos eso y no decimos nada. Lo hacen muchas veces... una y otra vez, pero ellos mismos se corrigen¹⁸⁹. (Herrero y Fuentes, 2015)

6.5 El Acompañamiento en Ojo de Agua

En Ojo de Agua hay 6 acompañantes permanentes distribuidas en cada uno de los espacios donde están las y los estudiantes, siempre evitando interferir o guiar las actividades autónomas realizadas por chicos y chicas. Según las observaciones, siempre hay una persona acompañante en cada una de las zonas del espacio pedagógico, y se van rotando semanalmente. La idea es que puedan observar las actividades y conductas de niñas y niños para poder desarrollar una especie de seguimiento y poder analizar, inicialmente con el equipo de acompañantes y - posteriormente - con las familias, cada proceso de desarrollo.



	L	M	X	J	V
FÚTBOL	Carlos	Helena	Auro	Bea	Carlos
ARENERO	Bea	Bea	Carlos	Carlos	Helena
KINDER	Auro	Auro	Helena	Helena	Bea
DENTRO	Helena	Carlos	Bea	Auro	Auro

Foto 18. Tablón de rotación de las personas acompañantes. © Ojo de Agua

¹⁸⁹ En el libro *El don de la dislexia*, Ronald Davis (1999) sugiere que la dislexia infantil comienza cuando alguien dice a un niño o niña que ha cometido un error en su escritura.

De acuerdo con conversaciones informales (Ver Anexo VIII), las personas acompañantes de Ojo de Agua consideran que su trabajo es mantener un ambiente relajado, velar por la seguridad de niñas y niños, y mediar en conflictos desde un enfoque dialógico y personal de validación de sentimientos y emociones. En palabras de los fundadores de Ojo de Agua:

(La persona acompañante en Ojo de Agua) es una persona sensible a las relaciones personales, consciente de sí misma y las demás personas; cariñosa, que transmite amor en su relación; firme a la hora de decir “no” o de poner límites; y dispuesta a apoyar los proyectos de chicas y chicos. Los papeles (certificados de estudios) no nos importan, nos importan las personas. Últimamente buscamos personas para remplazar a algunos que van de baja (por ejemplo, por embarazo). La gente nos trae sus currículos, pero les decimos que lo que nos interesa son las personas, no los certificados. Esa es la base, en un segundo lugar es lo que sabes hacer. (Herrero y Fuentes, 2015)

Algunas de estas personas acompañantes tienen estudios en pedagogía o psicología, pero lo que realmente es importante para convertirse en acompañantes efectivos es que sepan escuchar activamente a niñas y niños, reflexionen sobre sus propias necesidades infantiles insatisfechas (principalmente, a través de las reuniones del equipo de acompañantes), y mantengan un ambiente de respeto y afecto. La idea es que, cuando las personas son libres de elegir las actividades a seguir mientras se sienten seguras y a gusto, pueden dedicarse a potenciar su desarrollo emocional, cognitivo y social. Desde esta perspectiva, la libertad en espacios pedagógicos surge de una actitud adulta de confianza hacia la niñez y sus procesos de desarrollo que, a su vez, tiene repercusiones positivas en la asunción de responsabilidad por el proceso de aprendizaje y comportamiento propios (Zak, 2017). En palabras de activistas y practicantes de la educación libre y democrática:

Solamente cuando el niño puede vivir sin peligro de perder su autonomía individual, comienza el proceso de abrirse al mundo. Lentamente el niño adquiere objetividad y la capacidad de ver el punto de vista de otros. Estas dos facultades son requisitos básicos para una real cooperación y para una participación democrática en los quehaceres de una comunidad y de una nación. Todo intento de lograr actitudes de objetividad y cooperación pasando por alto la autonomía del individuo, da como resultado final, la afirmación y prolongación de su egocentrismo. En cambio, niñas y niños que se saben respetados en su individualidad, y cuyas necesidades de desarrollo son gestionadas respetuosamente, sienten en cada vez menos la urgencia de defender su integridad y pueden respetar sin problema las necesidades de las demás personas. (Wild y Wild, 2002, p. 27-8)

Como sugirió uno de los acompañantes de Ojo de Agua, el concepto de *actividad propia* de niñas y niños es vital. Por ello, todo en el ambiente está enfocado en lograr que cada participante pueda encontrar su *actividad propia*, la que corresponde con sus auténticas necesidades. En sus palabras, “en la medida en que esta actividad propia florece, la conflictividad en las relaciones disminuye.” (Comunicación Informal)

Cuando hay necesidad de una nueva persona acompañante (por ejemplo, por salida de una persona o baja de maternidad), se apela a la comunidad alrededor de Ojo de Agua: las familias, personas simpatizantes con el proyecto educativo y círculos educativos alternativos. Cuando se ha encontrado a una persona candidata, lo primero que el proyecto hace es pedirle a esa persona asistir a un seminario¹⁹⁰, que contextualiza el proyecto con su filosofía y práctica. Después, la persona hace prácticas de observación en el espacio educativo, y toma notas sobre lo que ve que sucede y sobre lo que le sucede (por dentro, sus reflexiones e inquietudes, etc.). El equipo de acompañantes habla con la persona observadora sobre las notas que ha tomado y comienzan un proceso de acompañamiento, de 3 a 6 meses. Luego, poco a poco, va recibiendo diversas responsabilidades (por ejemplo, “hazte cargo del arenero, y media en conflictos, si es necesario”, etc.). Su contratación no depende de la Asamblea, como en el caso de las escuelas Sudbury, sino que es una decisión de las personas fundadoras. En este sentido, se podría cuestionar si el hecho de que solamente algunas personas puedan tomar este tipo de decisiones es coherente con la filosofía democrática del espacio pedagógico, aunque lo mismo sucede en la contratación de nuevo personal en escuelas convencionales, ya sean públicas o privadas, y no es un tema cuestionado.

Respecto al papel de las personas adultas acompañantes en Ojo de Agua, las personas egresadas señalaron su interés por identificar las necesidades de cada persona, estando pendiente y manteniendo una relación basada en el respeto y el afecto. En sus palabras,

(Las personas adultas) acompañan el proceso que cada chico o chica necesita en cada momento, ayudan a resolver conflictos como mediadores sin poner juicio en las acciones, establecen límites para proteger a cada persona... Son terapeutas humanos con corazón y alma únicos que hablan con personas, no con niñas o niños. (Edu, 23 años, 4 años en OdA)

Ellos estaban ahí para observar (mayoritariamente) y si eso... para avisarnos de eventos, como la Asamblea, o, a veces, restringirnos de romper normas (pero siempre, con

¹⁹⁰ Ojo de Agua organiza dos seminarios anuales en los cuales se describe la filosofía de la escuela, se enseñan los espacios y se responden preguntas varias. A estos seminarios asisten personas y familias interesadas en el proyecto educativo, y/o personas y grupos interesados en organizar un proyecto propio.

todo el cariño del mundo). Es diferente del modelo estándar de relación adulto/niño, que de normal está basado en exigencias, creo yo.” (Sofía, 21 años, 6 años en OdA)

(Las personas acompañantes) vigilan la convivencia entre todos, median en conflictos, intentan que reflexiones los porqués de tus actos y ayudan con tus dudas e inquietudes. Yo creo que la diferencia era que trataban todos los hechos con la misma importancia (dudas, peleas, actividades, juegos, etc.) y no te trataban con condescendencia por ser más pequeño. (Mateo, 25 años, 2 años en OdA)

En mi opinión, el rol que ejercían era el de poner "límites" de una manera un tanto arbitraria. La intención es buena pero no es un sistema consolidado y tiene fallos. Principalmente, porque algunas veces no se entiende la relación entre las *consecuencias* que ponían y las faltas o ruptura de normas. (Irene, 18 años, 6 años en OdA)

Están ahí para lo que se les necesite, desde ayudar a resolver conflictos hasta poder tener conversaciones de cualquier tipo, como compartir vivencias y anécdotas. (Carlos, 20 años, 5 años en OdA)

Sobre los adultos, están ahí por si necesitas cualquier cosa o, si hay algún conflicto, poder resolverlo sin castigos ni nada. (Sergi, 18 años, 6 años en OdA)

En sintonía con Wild (2006), más allá de títulos profesionales, se busca que las personas acompañantes en espacios democráticos sean auténticas; diversas (es decir, algunas son más energéticas, otras más tranquilas, unas serias y otras alegres); capaces de reírse de sí mismas, pero nunca de las iniciativas de niñas y niños; receptivas a la hora de identificar las necesidades de niñas y niños; proactivas cuando se necesite facilitar experiencias apropiadas; e informales, pero vigilantes para garantizar la seguridad de todos y todas. Cuando surgen conflictos, considerados como oportunidades de desarrollo de la inteligencia social, su papel consiste en no permitir el aumento de la agresión, no tomar partido, escuchar todos los puntos de vista, y mediar en los desacuerdos desde una perspectiva humanista, buscando equipar a niñas y niños de herramientas para llegar a los propios consensos (Seashore, 2003). El arte está en, sugiere Wild y Wild (2002), actuar como autoridad - guiada por el respeto, el cuidado y un sentido equitativo de justicia (Novak, 1994; Worsfold, 1997) - sin llegar al autoritarismo, a través de la implementación de normas funcionales y atención necesaria para niñas y niños más pequeños, y promover oportunidades de autogobierno e interiorización de normas para aquellas personas mayores. Así, como sugieren Wild y Wild (2002):

En este proceso, niños pequeños retiran paulatinamente la autoridad universal del adulto: Primero la depositan, ya debilitada, en compañeros más grandes, a través de una lenta maduración encuentran otra vez transformada en sí mismos. Por medio de esta

autoridad interiorizada pueden tomar decisiones sobre su propia vida, que implican al mismo tiempo el respeto de la libertad y de la oportunidad a la autorrealización con los demás. Gracias a la libertad y a la seguridad que producen la autoridad personal, la persona madura puede aceptar, sin peligro, la autoridad de otros, sin perder su capacidad crítica y sin depender de la presencia continua de alguna autoridad exterior que le brinde seguridad personal. (p. 81)

Igualmente, las personas acompañantes están en contacto constante con las familias para poder atender las particularidades de cada proceso de desarrollo infantil y familiar. Así mismo, algunas de las personas acompañantes facilitan talleres y recursos para el aprendizaje individualizado; aunque también hay varias personas que colaboran con talleres especializados, de naturaleza académica (matemáticas, física, francés, etc.) o vocacional (cerámica, aikido, diseño de videojuegos, etc.), y que se relacionan de la forma más personal posible, tratan de identificar las necesidades de las personas participantes, y tratan de abandonar un papel prioritario en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que el enfoque del aprendizaje autodirigido es la prioridad.

De acuerdo con las observaciones hechas y la recolección de datos, es posible afirmar que parece primar una filosofía comunicativa basada en el respeto y sin utilizar poder simbólico adulto - común en otros espacios educativos, que, desafortunadamente, internalizan niñas y niños y utilizan, a su vez, con personas más vulnerables. La constante era el cariño y el afecto con el que interactuaban las personas adultas hacia niñas y niños cuando se recordaban las reglas de uso de los materiales, alguien se hacía daño, o surgía un conflicto. En conclusión, estas estrategias permiten que, en un ambiente relajado de respeto y confianza, niño y niñas tengan la posibilidad de ocuparse en lo que les interesa, ofreciendo a las demás personas la misma confianza y respeto que las personas adultas expresan hacia ellas y ellos.

6.6 Las Familias de Ojo de Agua

6.6.1 Las Familias Desescolarizadas de Ojo de Agua: El Informe de Ojo de Agua

En agosto de 2016, Ojo de Agua publicó un informe titulado *Análisis del desarrollo académico parental en familias que optan por una educación autodirigida*¹⁹¹, resumiendo el bagaje socioeconómico de las familias que han optado por Ojo de Agua para la educación de sus hijas e hijos. El texto hace un esbozo de las razones por las cuales estos grupos familiares han elegido una alternativa educativa, las razones de surgimiento del cambio educativo, y los

¹⁹¹ <http://ojodeagua.es/files/2011/11/An%C3%A1lisis-del-desarrollo-acad%C3%A9mico.pdf>

obstáculos a los que se enfrentan estas familias, como, por ejemplo, la falta de confianza de las administraciones educativas en las pedagogías alternativas no directivas. Igualmente, el análisis hace la precisión de que Ojo de Agua no se basa únicamente en la perspectiva de la educación autodirigida, sino que también incluye otras, como la permacultura, la sostenibilidad, la democracia directa, la colaboración estrecha con familias, el cuidado emocional, y la pedagogía activa¹⁹².

En total, 84 personas adultas participaron en el informe preparado por Ojo de Agua, de las cuales 58% tienen estudios universitarios básicos o avanzados y de formación profesional; 35%, educación media; 5%, educación básica; y, 2%, ninguna formación. Además, del 58% de la población con estudios universitarios, alrededor del 27% tiene formación en Ciencias de la Educación (incluyendo profesionales de Psicología, Trabajo Social y Educación Social). Incluso, si se le añade a este porcentaje el número de profesionales relacionados con Ciencias de la Salud, la cifra sube al 38%, o sea casi 4 de cada 10.

Por otra parte, es evidente que, si se agrupan las personas con estudios universitarios con otros tipos de educación básica o técnica, el 93% de las personas participantes tienen estudios más avanzados que la educación básica¹⁹³. Además del alto porcentaje de profesionales y personas con estudios más avanzados que educación básica, el estudio destaca que la población de Ojo de Agua cuenta con un 40% más de titulados universitarios que la media española¹⁹⁴. Aunque esta información parezca corroborar las conclusiones de la encuesta mundial de valores, el informe declara, explícitamente, que, en este caso, el nivel educativo de las familias no necesariamente se relaciona con actitudes democráticas o empatía social. En cualquier caso, desde una perspectiva comparativa, esta investigación se anima a corroborar la existencia de un

¹⁹² Como se mencionó en una sección anterior, los principios de la educación activa pueden resumirse de la siguiente forma: la aceptación incondicional de la individualidad del niño/a; el acceso libre a los materiales; un énfasis en lo emocional, para después ocuparse de lo académico; la inclusión de procesos de “desaprendizaje” por parte de los adultos; confianza y respeto hacia niñas y niños, y abandono de juicios de valor; ambientes preparados de acuerdo a la etapa de desarrollo de niñas y niños; establecimiento afectivo de límites funcionales; aceptación del “caos infantil” que surge de procesos de identificación y gestión de las propias emociones; mezcla de edades, con el objetivo de promover la solidaridad y el aprendizaje colectivo. (La Semilla Violeta, 2016)

¹⁹³ Las profesiones entre las familias son muy variadas, por ejemplo, “hay empresarios, ingenieras de software, trabajadores sociales, funcionarios públicos, periodistas, arquitectos, maestras de primaria, diseñadores gráficos, terapeutas, trabajadores no cualificados por cuenta ajena, gestores de empresas, filólogas, educadoras infantiles, permacultores, administrativas, politólogas, electricistas, traductoras, expertos en marketing, ingenieras de montes, capataces forestales, economistas, médicos, educadoras sociales, peluqueras, jardineros, matemáticos, profesoras de secundaria, gestores de calidad y responsabilidad social corporativa, músicos profesionales, esteticistas, sociólogas, veterinarias, financieros, maestras de yoga, comerciales, biólogas, artesanas, graduadas sociales, agricultores, publicistas, filósofas, artistas, ingenieros electrónicos, carpinteros, albañiles, psicólogas, ceramistas, ingenieros industriales, ingenieros de obra civil, enfermeras, abogadas, asesores fiscales y pedagogos.” (Ojo de Agua, 2016: 10)

¹⁹⁴ Esta información se ha tomado del informe “Panorama de la Educación 2013”, editado por la OECD (2013), disponible en <https://www.oecd.org/edu/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>

cierto *capital educativo y cultural* en estas familias, que les permitiría tomar decisiones suficientemente razonadas e informadas sobre el modelo educativo que desean para sus hijas e hijos, incluso cuando no sea la tendencia hegemónica en la sociedad.

6.6.2 Trabajo de Campo: Escuchando las Voces de las Familias de Ojo de Agua.

Además del análisis del informe hecho por Ojo de Agua en 216, la presente investigación doctoral se basa en numerosas charlas informales sostenidas con madres y padres de Ojo de Agua, que fueron recogidas a lo largo de distintas estancias realizadas en este espacio pedagógico democrático durante los años 2016 y 2017. Durante ese tiempo, se les pidió su participación en una encuesta semi-estructurada (ver Anexo III), específicamente diseñada para este estudio, y que tenía como principal objetivo conocer las razones o motivos por los que decidieron optar por el proyecto educativo de Ojo de Agua. Cabe señalar que, de un total de alrededor 80 familias esta encuesta fue respondida por diez familias, apenas un 10% de familias del censo escolar de Ojo de Agua. Como se indicó anteriormente, algunas de las posibles razones que pueden explicar la baja participación pueden quizás hallarse en temores legales por haber optado por la desescolarización, o simplemente deseos de mantener el anonimato y un bajo perfil.

En cuanto a la encuesta, se establecieron varios temas principales, como el proceso de acercamiento a Ojo de Agua, sus opiniones sobre la educación libre y democrática, las experiencias cotidianas de sus hijas e hijos, cosas que podrían cambiar en Ojo de Agua, y percepciones sobre el futuro de sus hijas e hijos. Además, más específicamente, se les preguntó sobre su bagaje académico, las historias de escolaridad de sus hijas e hijos, el proceso de acercamiento a la desescolarización y Ojo de Agua, los temores que han tenido durante el proceso, la retroalimentación por parte de sus familiares y amistades sobre sus elecciones educativas, sus percepciones sobre las diferencias entre Ojo de Agua y otras escuelas, algunas prácticas cotidianas de sus hijas e hijos, la influencia de Ojo de Agua en su proceso familiar y personal, y las percepciones sobre el futuro personal y profesional de sus hijas e hijos.

A continuación, presentamos los principales resultados tanto de las encuestas realizadas con las familias desescolarizadas de Ojo de Agua, como de las conversaciones informales mantenidas con algunas de ellas, diferenciándolos en función de los distintos temas o focos analizados.

6.6.2.1 Proceso de Acercamiento a Ojo de Agua.

Para comenzar, con relación al *proceso de acercamiento a Ojo de Agua*, los datos recogidos permiten concluir que la mayoría de familias se han mudado a la zona motivados por

el proyecto educativo¹⁹⁵, probablemente, como se mencionó en varias conversaciones informales, debido a las propias experiencias escolares vividas por madres y padres en escuelas convencionales que influenciaron su decisión de ofrecer una educación alternativa a sus hijas e hijos. Desde su perspectiva, la mayoría de las familias mencionó que las motivaciones se relacionaron con:

- una afinidad ideológica con el proyecto con relación al respeto por los procesos de desarrollo infantil (6 familias);
- el malestar que sus hijas e hijos sentían en la escuela convencional (2 familias), que, de acuerdo con las narrativas de las familias, se traducían en mentiras, falta de responsabilidad y motivación hacia las labores escolares, un alejamiento gradual del núcleo familiar, somatización física del rechazo escolar, y brotes de agresividad debido al estrés por las tareas escolares; y
- dada la experiencia formativa en educación de algunas personas, al conocimiento y rechazo a las prácticas escolares autoritarias (2 familias).

Así mismo, la gran mayoría de familias mencionó, durante las conversaciones informales, que el proceso de elección de Ojo de Agua incluyó una investigación sobre alternativas educativas y crianza respetuosa. Para una familia, padre y madre de una niña de 8 años:

El proceso de elección de Ojo de Agua incluyó la investigación sobre alternativas educativas y crianza respetuosa. Este fue un proceso de cambio personal, aunque el nacimiento ya nos había obligado a interiorizar muchas conductas. Hay un compromiso de evolución personal como pareja, y más comunicación con la peque de forma respetuosa, pero como si fuera una adulta; es decir, respetando sus decisiones, pero razonándolas juntos. (Comunicación Informal)

Otra familia, que acaba de unirse a Ojo de Agua, y tiene a dos niños, uno de 8 años y otro de 10, comentó:

Nos propusimos ‘salirnos del sistema’ en pos de una vida más armoniosa, más orgánica, sin actuar en automático sino haciendo consiente cada experiencia de vida. Ofrecerles a nuestros hijos la posibilidad de crecer sin desconectarse de su esencia, sin tantas caretas ni máscaras, legitimando sus emociones. Aprendiendo a usar la palabra para

¹⁹⁵ Hay familias que vienen del País Vasco, la Comunidad Valenciana, Andalucía, Cataluña, Madrid, Galicia, Canarias, y Castilla la Mancha. Este cambio, de acuerdo con sus narrativas, les ha obligado a cambiar sus hábitos de consumo y uso, asumiendo una perspectiva de *decrecimiento* (ver Latouche, 2009). Además, debido a que la mayoría de familias se han mudado a esta zona, no tienen contacto constante con sus familias extendidas, lo que propicia una cierta desconexión con la familia extendida; pero, también, la posibilidad de establecer nuevos lazos sociales con personas del ambiente educativo y fuera de él.

expresar tanto lo que les sucede, para lo cual debieron registrarlo previamente, como los desacuerdos, gestionar sus conflictos y organizar su aprendizaje. (Comunicación Informal)

Así mismo, se indagó sobre la existencia de dudas o temores con relación a la opción desescolarizada; a lo cual, la mayoría respondió que no había tenido ninguna duda (8 familias); mientras que el resto los relacionó con los temores de estar fuera del sistema (1 familia) y la falta de recursos y/o actividades en Ojo de Agua que pudiesen promover otros intereses en sus hijas e hijos (1 familia). También, se les preguntó sobre las reacciones de la familia extendida y la sociedad ante su decisión de desescolarizar a sus hijas e hijos. En sus respuestas, las familias señalaron que habían recibido diversas reacciones, incluyendo algunas muestras de respeto (2 familias) y curiosidad (1 familia), pero, en general, notaron escepticismo, miedo y desconfianza (8 familias) en sus familias extendidas y amistades:

La mayoría de la familia de mi esposo no entendió la decisión, ya que tuvimos que abandonar el negocio familiar y ellos estaban seguros de que sólo se podía educar en la escuela “normal”. Hoy en día, no se pronuncian más; pero ven que mis hijos están contentos y tienen planes de vida que les llenan. (Madre de dos adolescentes que llegaron a Ojo de Agua con 13 y 14 años y asistieron por 4 y 5 años, respectivamente)

Ambas familias extendidas expresaron sus temores... ellos creían que sin títulos ni diplomas, el futuro de nuestra hija se echaría a perder. Hoy en día, ven cómo se desarrolla mi hija y no opinan al respecto. (Madre de una niña de 11 años que nunca ha sido escolarizada)

Las dos familias cuestionaron nuestra decisión: dejar la ciudad, abandonar la hipoteca, vender un coche... pero con el tiempo, viendo el desarrollo de nuestra hija, se sorprenden positivamente. (Padre y madre de una niña de 8 años que nunca ha sido escolarizada)

La encuesta también preguntó sobre sus emociones actuales, después de haber asistido a Ojo de Agua por algún tiempo. Las familias respondieron que significaba un acto de coherencia con la idea del respeto al desarrollo de las capacidades de las personas (4 familias), se sentían tranquilas por ver que sus hijas e hijos eran felices (4 familias), habían asumido un compromiso más serio con el proceso de desarrollo de sus hijas e hijos (1 familia), y se enfrentaban a un esfuerzo económico bastante serio (1 familia). Así mismo, en cuanto a las emociones, algunas personas señalaron que se sentían tranquilas (4 familias), confiadas en las capacidades de sus hijas e hijos para aprender por sí mismas (4 familias), y sentimientos mezclados de felicidad y dudas por el futuro (1 familia). Una de estas familias añadió:

En nuestro caso esta elección de desescolarizar fue la excusa para iniciar un camino sin vuelta atrás de autoconocimiento individual, responsabilizarnos de cada situación que nos toca vivir y levantar la cabeza para dejar de mirarnos nuestro ombligo y reconocernos en el otro. (Comunicación Informal)

6.6.2.2 Opiniones sobre la Educación libre y Democrática

Por otra parte, con relación a sus *opiniones sobre la educación libre y democrática*, se averiguaron sus percepciones sobre las diferencias entre Ojo de Agua y las escuelas convencionales. En general, sus respuestas mostraron un aprecio hacia el respeto y afectividad que influyen la mirada adulta sobre las emociones, gustos y necesidades infantiles (7 familias); la libertad de exploración y profundización en los intereses propios (8 familias); la existencia de límites coherentes y el rechazo a los castigos (6 familias); la no medicalización de la diversidad humana, es decir, que no se recurra a medicar a niñas y niños por ser distintos (2 familias); el abandono de la presión por aprender contenidos estandarizados (4 familias); la no compartimentalización del conocimiento (3 familias); y, finalmente, la mezcla de edades (1 familia). Así mismo, varias conversaciones informales denunciaron la violencia simbólica naturalizada en la escolaridad convencional; mientras que Ojo de Agua ha presentado formas alternativas de apoyar los procesos de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños.

Igualmente, muchas familias rechazan la visión que propende por que los valores se aprenden en casa, mientras que el aprendizaje académico depende de la escuela y sus docentes:

Creo que Ojo de Agua trabaja más los valores (empatía, tolerancia y respeto), pero el aprendizaje depende de la motivación y preparación interna de las personas participantes. (Madre de dos adolescentes, Comunicación Informal)

Además, con referencia a los beneficios y limitaciones que surgen cuando sus hijas e hijos asisten a Ojo de Agua, las respuestas, respecto a los primeros, señalaron que sus hijas e hijos han recuperado la curiosidad y el gusto por aprender (4 familias), son más felices y empáticos (4 familias), experimentan mayor libertad y se desarrollan como seres autónomos (4 familias), y sienten mayor confianza en sí mismos (2 familias). Frente a las limitaciones, las respuestas se refirieron al esfuerzo económico que implica (3 familias), la falta de legalidad y homologación (2 familias), el hecho de que sus hijas e hijos se sientan “outsiders”¹⁹⁶ (2 familias), demasiadas

¹⁹⁶ Es decir, un *forastero* o alguien que no encuentra su lugar en la sociedad o cultura hegemónica. Vale la pena notar que, en la sección que indaga sobre las impresiones de participantes y personas egresadas, ellos y ellas nunca mencionan que se sienten como “outsiders”, sino que hacen/hacían uso de herramientas y espacios (por ejemplo, clases de música o práctica de deportes) para socializar con otras personas de su edad en sus localidades.

normas propias de Ojo de Agua que inhiben la autorregulación (1 familia), falta de oferta de talleres relacionados con ciertas áreas del conocimiento (1 familia), y ninguna (1 familia).

En cuanto a la pregunta, *¿qué tipos de aprendizajes/capacidades crees que tu hijo/hija desarrolla en Ojo de Agua?*, algunas familias mencionaron que aprendían lo que necesitaban y deseaban, siguiendo un plan interno (5 familias); otras nombraron estabilidad emocional, habilidades sociales (resolución de conflictos), y autoconocimiento (5 familias), y, finalmente, algunas pocas citaron habilidades para tomar decisiones autónomamente (2 familias).

Otra pregunta indagó sobre las opiniones de las familias con relación a comentarios que señalan que los espacios pedagógicos libres no son inclusivos hacia la diversidad, dado que no todas las familias pueden acceder a ellos por motivos socioeconómicos. Aunque una parte de las familias no está de acuerdo con esta afirmación (2 familias), puesto que ha habido familias muy diversas en Ojo de Agua (desde marroquíes hasta ingleses, pasando por latinoamericanas y españolas), la mayoría comparte esta afirmación (8 familias), pero considera que el problema radica en la inestabilidad legal que caracteriza este tipo de espacios pedagógicos (5 familias), mientras que la escuela de titularidad pública debería fijarse en estas experiencias y cambiar su formato (3 familias). En cuanto a las acciones que podrían garantizar un acceso más igualitario, algunas familias sugirieron la creación de más escuelas similares de titularidad pública (4 familias); mientras otras (5 familias) consideraron que el Estado debería cubrir los costos de acceso de familias menos favorecidas que estuvieran interesadas, puesto que,

...todas las familias pagamos impuestos para la educación de nuestros hijos e hijas.

Quizás el dinero que no estamos ‘aprovechando’ en la escuela pública podría invertirse en becas de acceso a familias con menos recursos. (Padre de una niña de 9 años, Comunicación Informal)

...puede que sea cierto, pero soy de esas personas que está convencida que poquito a poco, sin prisa pero sin pausa, se puede generar un impacto social que contribuya a una sociedad más justa, respetuosa y feliz. (Madre de dos niños de 8 y 10 años, Comunicación Informal)

6.6.2.3 Experiencias Cotidianas de Niñas y Niños y sus Familias.

Otro grupo de preguntas indagó sobre las *experiencias cotidianas de niñas y niños y sus familias*. Por ejemplo, frente al uso de medios de comunicación (televisión, Internet, etc.), la mayoría de respondientes (7 familias) señalaron que sus hijas e hijos utilizaban diversas páginas electrónicas y tutoriales para aprender inglés, manualidades, hacer investigaciones, y ver películas. En muchos casos, las familias no tienen televisión en casa, puesto que consideran que los programas de entretenimiento no aportan en la formación de sus hijas e hijos. No obstante,

aunque persisten narrativas de confianza hacia la capacidad infantil de aprendizaje y sus criterios de elección, la gran mayoría de las familias tiende a controlar el contenido del material visual al que tienen acceso sus hijas e hijos, especialmente a edades más tempranas. Sólo una familia, de las 10 que respondió la encuesta, mencionó que su hijo juega regularmente juegos de video, aunque el 80% de chicas y chicos que participaron en los grupos de discusión comentaron que tienen contacto frecuente con juegos de video.

A las preguntas sobre *la influencia de Ojo de Agua en las relaciones con sus hijas e hijos*, la mayoría de las familias (7 familias) reconoce una influencia positiva de Ojo de Agua, particularmente, en el establecimiento de relaciones familiares más conscientes y respetuosas de aceptación hacia niñas y niños (6 familias); la creación de límites funcionales, coherentes y respetuosos (1 familia); y, el desarrollo de la curiosidad, madurez y autonomía infantil (3 familias). En algunas de las charlas informales, las familias mencionaron que la existencia de relaciones respetuosas dentro del espacio pedagógico, como aspecto primordial en el bienestar infantil, ha permeado las relaciones y dinámicas familiares. En este sentido, como lo sugirió una madre, “Ojo aporta su esencia a casa”, particularmente en el proceso de acompañamiento a las familias, y la adopción de una *Asamblea familiar*, en la que los miembros del grupo familiar se reúnen, cuando sea necesario, para hablar sobre las normas del hogar y temas que necesitan la atención del grupo. En la totalidad de los casos conocidos, la iniciativa de la adopción de la Asamblea en casa ha surgido de niñas y niños.

6.6.2.4 Sugerencias a Otras Familias Interesadas en la Educación Libre y Democrática.

Aunque algunas personas señalaron que es una decisión personal (2 familias), con relación a las *sugerencias a otras familias interesadas en la educación libre y democrática*, la mayoría de las familias (8 familias) mencionaron el desarrollo de una comprensión y sensibilidad hacia los procesos vitales infantiles, así como un aumento en la confianza hacia el potencial infantil. En cuanto a la incertidumbre legal, un padre mencionó que “se afronta con la seguridad de ver crecer a tus hijos sin miedo”. No obstante, es un miedo que está muy internalizado y naturalizado socialmente, en sintonía con la idea de que educación y escolaridad significan lo mismo y no es aconsejable abandonar la tradición escolar. Finalmente, con relación a sus percepciones sobre el futuro de sus hijas e hijos, por un lado, las familias mencionaron que sienten confianza total en su capacidad de desarrollar los propios intereses (8 familias); y, por otro lado, tendrán mayores oportunidades de ser felices, ya que han desarrollado un autoconocimiento, una autonomía, y una responsabilidad que les permitirá adaptarse mejor a los cambios (7 familias).

6.6.2.5 Propuestas de Mejora.

Finalmente, la encuesta a las familias preguntó también sobre las cosas a mejorar en Ojo de Agua. Algunas de las respuestas se asociaban a mayores espacios y acompañantes para los chicas y chicos adolescentes (1 familia), mientras que una gran parte de las personas encuestadas (6 familias) hablaron sobre la necesidad de garantizar una sostenibilidad económica para las personas acompañantes y las familias. En este sentido, algunas familias sugirieron que el tema económico era primordial; ya que se hacía necesario organizar alternativas económicas para la comunidad de familias de Ojo de Agua. En resumen, un padre señaló que “los proyectos educativos alternativos tienen un problema de sostenibilidad muy serio”. (Comunicación Informal). Además, otra madre sugirió que las limitaciones se evidencian cuando niñas y niños llegan a la adolescencia, ya que no hay suficiente oferta de temas relacionados con futuras profesiones, o requisitos de acceso a la universidad o estudios profesionales.

6.6.3 La Relación de Ojo de Agua con las Familias.

La idea de que las familias juegan un papel decisivo en la educación de sus hijas e hijos es compartida por casi todos los proyectos de educación libre y democrática. En una entrevista para el blog de una escuela libre y activa de Madrid, los fundadores de Ojo de Agua expresaron su comprensión del papel de las familias en la educación de niñas y niños:

La familia es el ecosistema imprescindible para el desarrollo sano de los niños. En la medida en que hay unas condiciones familiares adecuadas, más allá de lo fisiológico y especialmente en lo emocional, en la medida en que ese sustrato es adecuado, los niños florecen. (Jesús, 2016)

De esta forma, una de las acompañantes me comentaba que, cuando una familia se interesa en su proyecto, y con el objetivo de que se familiaricen con el ambiente, “les pedimos que lo visiten y pasen la mañana observando. Con frecuencia, después de esas observaciones madres y padres desean conversar con los adultos acompañantes o, incluso, sus impresiones son motivo de conversación en las reuniones grupales con el resto de familias”. (Comunicación Informal)

Después de eso, se explica que el espacio pedagógico asume un papel de colaboración y apoyo en los procesos de desarrollo infantil y juvenil, pero que la familia debe asumir ciertas responsabilidades específicas. Para apoyar ese proceso, al inicio de la relación de colaboración las familias firman un contrato que explicita tanto las obligaciones de Ojo de Agua¹⁹⁷, como las

¹⁹⁷ Por ejemplo, la preparación de “un entorno adecuado a las necesidades auténticas de desarrollo con el que niños y niñas y jóvenes puedan interactuar por iniciativa propia.” (Herrero y Fuentes, 2010^a, p. 30)

de las familias, por ejemplo, participar en los talleres y ser agentes activos en los procesos de desarrollo de niñas y niños.

De hecho, el trabajo de campo de esta investigación ha corroborado las diversas estrategias de comunicación que establecen regularmente acompañantes y familias, a través de conversaciones informales, talleres y reuniones grupales, y reuniones privadas con las familias. En su mayoría, estos talleres tratan temas de relevancia para el equipo de acompañantes y asuntos sobre los cuales las familias demuestran algún interés específico, así como del papel de las familias en la satisfacción de las necesidades auténticas de desarrollo de niñas y niños de acuerdo con su etapa de desarrollo¹⁹⁸. Así mismo, se busca *sintonizar* las actitudes y conductas adultas en el espacio pedagógico y en casa, de forma que se puedan vivir los valores y se mantenga una cierta coherencia de acompañamiento, asumiendo una perspectiva colaborativa (Vila Merino, 2003).

En esos talleres, las familias comparten sus experiencias con relación a los procesos de desarrollo y problemas cotidianos de convivencia, asumen una perspectiva colaborativa de crianza respetuosa, y visibilizan sus propias necesidades de desarrollo personal. En otras palabras, este espacio permite que las familias reflexionen sobre sus papeles como padres, madres, parejas o personas, con el objetivo de apoyar más estratégicamente los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil. De acuerdo con los fundadores de Ojo de Agua, se hace necesario un acompañamiento a las familias ya que,

...el primer año estás como descolocado, el segundo año entras en crisis, y el tercer año ya comienzas a ser tú porque, claro, viene tu hijo aquí, pero el proceso personal del adulto es muy potente... tú tienes un niño que es “libre”, y tú no lo eres. (Herrero y Fuentes, 2015)

En general, como lo comentó una familia con 4 participantes en Ojo de Agua, hay muchos temores e incertidumbres entre las familias que comienzan su proceso en Ojo de Agua, desde la clase de aprendizajes hasta el tiempo que pasan sus hijas e hijos frente a la televisión o los videojuegos, ya que se trata de un proceso de libertad innovador y único que las familias, como padres y madres, no tuvieron la oportunidad de vivir durante sus infancias.

En este sentido, Wild y Wild (2002) con base en su experiencia en el Proyecto Integral el León Dormido, resumen siete dificultades que viven las familias en escuelas libres:

¹⁹⁸ Estas se refieren a, en una primera etapa, desde el nacimiento hasta los 6 o 7 años, a necesidades sensoriales, motrices y afectivas. Luego, desde los 7 hasta los 12 o 13, se trata de necesidades operativas de exploración y participación del mundo social. Finalmente, desde los 12 o 13 años, las necesidades se asocian con la búsqueda de respuestas respecto a la propia esencia como seres humanos y su papel en el mundo (Tardos, 2010).

- 1) muchos niños y niñas no se interesan en actividades académicas, lo que evidencia un “atraso” en comparación con niños o niñas escolarizados;
- 2) aparentemente, niños y niñas desescolarizados saben mucho menos que sus pares escolarizados, lo que hace que las familias les obliguen a anotarse en actividades académicas, lo que crean conflictos y no permite conexiones con sus intereses auténticos;
- 3) se hace necesario un proceso de sensibilización a las necesidades infantiles por parte de las familias;
- 4) la existencia de actividades espontáneas en un ambiente de libertad produce muchos procesos de reestructuración infantil que pueden producir ansiedad en las familias;
- 5) el proceso de “empatizar” con las necesidades de desarrollo de niñas y niños hace que las personas adultas se enfrenten a dolores e inseguridades de sus propias infancias;
- 6) el desarrollo libre y creativo de una niña o un niño puede hacer que, en el futuro, rete los valores establecidos en la sociedad; y,
- 7) el espacio pedagógico libre y democrático se presta para apoyar el proceso de crecimiento de niñas y niños y familias, pero no puede permitir que se interfiera en el enfoque educativo elegido y practicado, lo que hace que algunas familias no se sientan a gusto allí.

Una madre de dos adolescentes, recordando su experiencia como recién llegada a Ojo de agua, comentaba que el primer año tuvo muchos miedos, ya que veía que sus hijos jugaban al fútbol y no hacían nada más, lo que la llevó a reflexionar sobre el estado de su confianza hacia sus hijos; mientras que otra pareja mencionó que, en su experiencia,

Hubo miedos iniciales, pero el primer año nos demostró que eran infundados, que los contenidos se aprenden cuando se necesita. Ahora tenemos una claridad de que la educación no es la adquisición de información, y muchas de las familias ya tenían mucha información. El cambio de actitud hacia niñas y niños es lo que tenemos en común, nos reconocemos en eso. Nos reconocemos como una comunidad intencional, basada en un proceso de cuestionamiento interno; una crisis adulta que obliga a la gente a apoyarse en la comunidad. (Comunicación Informal)

En el contexto israelí, el activista por la educación democrática Yaakov Hecht (2010), fundador de la Escuela Democrática de Hadera, recuerda que,

Esta puede ser una experiencia frustrante para las familias. Ya le han dicho al mundo que es un niño que está interesado en la lectura y progresa rápidamente; y, de repente, el niño deja la lectura y transfiere su interés al campo de fútbol. Las familias se

angustian pensando que el niño nunca volverá a su antiguo interés, y su angustia crece cuándo tiene que ver con áreas llegadas importantes o prestigiosas, como la lectura, las matemáticas o el inglés. (p. 157)

El equipo acompañante de Ojo de Agua comparte estas visiones, así que organizan talleres con todas las familias una vez al mes, donde se tratan temas de interés para todas las partes, como establecimiento de límites (específicamente, su significado, su necesidad y su conveniencia), su implementación, y el efecto de la imposición de límites en las emociones propias de padres y madres; estudios científicos sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje humano; el uso y consumo de medios digitales; hábitos de nutrición infantil; el mantenimiento de relaciones mutuamente respetuosas; la identificación de las necesidades de niñas y niños; y, el equilibrio entre libertad y responsabilidad, entre otras.

Desde la perspectiva de Ojo de Agua, el trabajo con las familias se enfoca también en las expectativas que padres y madres forman y expresan, consciente e inconscientemente, sobre sus hijas e hijos, dado que se convierten en un factor muy influyente del proceso de desarrollo infantil. En otras palabras, se entiende que cuando las personas adultas colocan expectativas sobre el desarrollo infantil, niñas y niños tratarán de encajar en ellas, motivados por su necesidad de aceptación y amor. En palabras de las personas fundadoras, de lo que se habla entonces es de *aceptación y amor incondicional*¹⁹⁹ (Herrero y Fuentes, 2006c, p. 9). Una familia resaltó la influencia de la relación con el equipo de Ojo de Agua en sus relaciones intrafamiliares:

...tenemos un compromiso de respeto. Cuando a ratos ‘se nos va un poco la pinza’, ella nos lo recuerda, y viceversa. Nos equivocamos y lo reconocemos. Con ella, el compromiso es un motor que debemos revisar coherente y adecuadamente para practicar lo que deseamos. Nos reprogramamos para tener respuestas a lo que se nos presenta. La interacción nos ayuda a reubicar las respuestas al compromiso que hemos asumido. ‘*No porque no*’ no es un argumento, y eso nos lo recuerda ella. (...) Nuestra hija tiene ciertas responsabilidades en casa, pero tomamos las decisiones con ella. Hay Asambleas cuando hay desacuerdos, ella se ha nombrado como secretaria, y va escribiendo *actas* cuando emergen los conflictos. A través de las Asambleas, podemos llegar a acuerdos. (Familia de una niña de 8 años, jamás escolarizada)

¹⁹⁹ Contrario a la tradición occidental de posesión, control y competencia, el biólogo chileno Humberto Maturana y la psicóloga alemana Gerda Verden (1993) definen al amor como “el reconocimiento del ‘otro’ legítimo” y la necesidad vital más importante, que precisa ser incondicional y siempre disponible. Su ámbito de existencia sería la comunicación social humana, la cooperación y la confianza en los procesos vitales de cada persona (Wild, 2006, p. 65). Desde esta arista, el amor se nutre de la atención y la presencia adulta que abandona cualquier forma de presión, regaños, amenazas o recompensas en el establecimiento de límites respetuosos.

Así mismo, el equipo de acompañantes sostiene reuniones con familias individuales, ya sea a petición de la misma familia o del equipo. Durante estas charlas las partes hablan sobre los procesos de desarrollo de sus hijas e hijos y de la familia como núcleo de crianza; las personas acompañantes comparten información acerca de situaciones del espacio pedagógico, la personalidad de chicas y chicos, y sus pautas de relación con las demás personas; y las familias relatan situaciones familiares, conflictos entre sus miembros, procesos de identificación de las necesidades de niñas y niños, estrategias para atenderlas, y el establecimiento de límites respetuosos.

De esta forma, en algunas ocasiones, las familias se acercan a acompañantes para compartir su confusión respecto a sus papeles en los procesos de desarrollo infantil, lo que ha llevado a Ojo de Agua a compartir, no sólo estructuras de aprendizaje autodirigido para niñas y niños, sino espacios para la construcción y consolidación de la convivencia familiar. En estos procesos colectivos, se resalta la responsabilidad adulta en el desarrollo de niñas y niños, que precisa reflexiones sobre el poder del que disponemos las personas adultas, nuestros propios condicionamientos que influyen las relaciones con personas con menor poder, y el reconocimiento del uso del lenguaje y el despliegue de expectativas sobre niñas y niños, entre otros aspectos. Como lo sugiere Smith (1997), este proceso de colaboración entre las familias y Ojo de Agua se considera como una tarea colectiva, que se desmarca del concepto de *autonomía* individualista surgido de una herencia Cartesiana, y propende por el bienestar social. En sus palabras, “el conocimiento que alimenta la autonomía se puede entender como una función de nuestro mundo compartido, y no como algo construido por la consciencia individual” (p. 131).

En ese proceso de apoyo de la reflexión adulta, las personas acompañantes de Ojo de Agua ayudan a padres y madres a identificar las propias necesidades infantiles no satisfechas, que influyen respuestas y reacciones a las necesidades de desarrollo de sus hijas e hijos²⁰⁰. Esta *terapia conversacional*,

...permite, en un espacio protegido, volver a reencontrar los pilares de las relaciones humanas, aprender a comunicarse positivamente, desarrollar habilidades de empatía hacia la familia y los hijos e hijas, aprender a escuchar desde el otro y traer nuevamente a la relación los espacios de respeto, aceptación y reconocimiento del otro como una persona distinta a nosotros. (Lizano, 2013, p. 61).

²⁰⁰ Este proceso está estrechamente relacionado con el trabajo del psicoterapeuta alemán Bert Hellinger (2001, 2003), exponente de la psicología sistémica, con relación a las *constelaciones familiares* y su efecto en las relaciones propias hacia las demás personas.

Así mismo, este proceso provoca un análisis y redefinición de la libertad y los límites en cada momento, no sólo de niñas y niños, sino, también, de personas adultas que ven cómo su propia libertad se restringe por cuestiones laborales y las exigencias de responsabilidad hacia sus propios hijos e hijas. Sin embargo, las reuniones con las familias no se basan en la socialización de métodos infalibles, sino en la consideración de cada situación en su unicidad, en las cuales cada error es una oportunidad de aprendizaje, mientras se limita “el ansia de seguridad y de resultados garantizados” (Wild, 2006, p. 189). En palabras de los fundadores de Ojo de Agua,

Sobre el tema emocional, pues las emociones tienen mucha importancia en nuestro desarrollo... se relacionan con enfermedades, desórdenes, abuso de sustancias. Para nosotros es casi más importante el tema emocional que el tema cognitivo. Aunque no desdeñamos de lo cognitivo, tiene que haber una buena relación entre corazón y cabeza. Es importante escuchar a esas necesidades que tienen los niños, pero también nos enfocamos en lo cognitivo. Pero si no vemos que las emociones están resueltas (por ejemplo, con las familias), no siempre podemos llegar a las familias para que puedan acompañar a sus hijos en esos procesos, junto con los propios procesos. Son los procesos de los padres los que muchos niños llevan puestos... Esa es una prioridad básica. Como sugiere Mauricio Wild, el conocimiento no llega si el ambiente no está relajado. Este proceso depende del involucramiento de los padres y su sentir de tal necesidad. Por momentos no se puede llegar a eso, pero sí en la mayoría. Las reuniones grupales no tocan eso, pero este año hemos querido cambiarlo para poder hablar con los padres como personas acerca de sus procesos y aquellos de sus hijos. También hemos descubierto que hasta los 7 u 8 años todo lo que el niño manifiesta es un reflejo de las vivencias de los padres. Por eso hemos variado la estrategia y hemos planteado una relación con los adultos de ‘mirarse a uno mismo’ (introspección) y otros patrones de relación. Trabajar sobre los padres y los aspectos inconscientes que cargan sin saberlo. (Herrero y Fuentes, 2015)

Así mismo, durante esas reuniones se pone la lupa sobre las relaciones entre el desarrollo cognitivo y el bienestar emocional infantil. En particular, se comparte la importancia de la calidad de la comunicación en el establecimiento de relaciones saludables²⁰¹, tanto en niñas y niños, como en personas adultas. Un aspecto clave en este proceso es el desarrollo de la *escucha*

²⁰¹ Como sugiere Maturana (1992), “la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto (1992, p. 23). Esta perspectiva se relaciona con los experimentos (controvertidos y no aún replicables) de Emoto (2003) sobre los efectos del lenguaje en los cristales de agua, y, específicamente, en el cuerpo y mente humanas.

activa, basada en un interés real y genuino sobre lo que el niño o la niña dice y hace, aceptando y validando sus sentimientos, y promoviendo un ejercicio empático hacia las demás personas. Además, se subraya la importancia de mantener un clima de respeto, con el fin de propiciar espacios de convivencia enriquecedores para todos los miembros de las familias. Como señala una madre, “cuando los adolescentes son respetados, la adolescencia no es una etapa tan problemática.” (Comunicación Informal)

Las opiniones de madres y padres, aquí recogidas, se sintonizan con otras que entienden que son las mismas familias quienes *reorganizan* sus propias experiencias, a través de un “cambio del chip”, la asunción de un papel determinante en un proceso de acompañamiento afectuoso y paciente, rememorando sus propias experiencias infantiles, rompiendo con patrones de relación, y estableciendo prácticas basadas más en *acuerdos* que en *órdenes*²⁰². Algunas de las narrativas identificadas durante las entrevistas no estructuradas y las charlas informales realizadas en esta tesis dan cuenta de esto:

(En los talleres), se subraya la necesidad de un cambio en las actitudes adultas hacia los niños y las niñas. En ese sentido, una de las acompañantes me ha apoyado con consejos cuando se los he pedido... El papel de la escuela cambia, ayudando a las familias a desarrollar otras actitudes. Lo más importante es que quiero que mi hija sea segura de sí misma, que tenga una autoestima fuerte. Desde la fortaleza emocional, se puede llegar hacia la adquisición de conocimientos. (Madre de una niña de 5 años)

En conclusión, los procesos de reflexión familiar facilitados por Ojo de Agua se podrían enmarcar dentro de los planteamientos de la *pedagogía sistémica*²⁰³, que identifica el fortalecimiento de la confianza con las familias como un factor clave a la hora de mejorar el bienestar individual - de niños, niñas padres y madres - y colectivo - del grupo familias y la comunidad en general. Por ejemplo, las entrevistas hechas a familias de niñas y niños que asisten a Ojo de Agua señalaron que el espacio pedagógico ha influenciado sus vidas de tal forma que, por momentos, se ha convertido en mediador en la puesta en contacto de familias, especialmente

²⁰² Para Rebeca Wild (2013), “A los adultos, un acompañamiento de amor y respeto nos ayuda a compartir nuestras experiencias personales, en lugar de enseñar lo que hemos aprendido de otros, nos abre la vista a otros niveles –como si estuviéramos subiendo una montaña– y nos abre el corazón a las preguntas: ¿Cómo era nuestra infancia? ¿Cómo nos hemos acostumbrado a depender de la valoración de otras personas? ¿Qué tenemos en común con los niños y con todos los humanos del planeta Tierra, no solamente con los de nuestra propia cultura, sino con los de todas las razas y civilizaciones? Estas preguntas pueden ser una base para crear un entorno social diferente y una nueva cultura. (p. 4-5). Para descripciones detalladas de experiencias similares, ver González (2003), Gribble (1998: 145), Laborda (2017), y Lizano (2013).

²⁰³ Carbonell (2015) señala que, en la pedagogía sistémica, existen cuatro dimensiones: la intrageneracional, basada en las relaciones entre iguales; la intergeneracional, asociada a las relaciones entre padres/madres e hijos/hijas; la transgeneracional, con las generaciones anteriores; y, finalmente, la intrapsíquica, que se refiere a los sentimientos propios. Ver McTaggart (2011)

aquellas recién llegadas²⁰⁴, y la promoción de redes de apoyo y servicios que trascienden lógicas consumistas (por ejemplo, el intercambio de productos o servicios).

6.6.4 Los Costos Económicos en Ojo de Agua

Dado que se encuentran en los márgenes del sistema educativo, sin reconocimiento por parte de los órganos educativos estatales y, en algunas ocasiones, con restricciones en su funcionamiento, los espacios pedagógicos libres y democráticos no reciben apoyo económico del Estado. Esto hace que se deban sostener en base a los aportes de padres y madres y algunas ayudas a través de fundaciones. En la actualidad, la cuota mensual de Ojo de Agua ronda los 400 euros/participante, y se está considerando que, después de ciertos años (5) la cuota comience a bajar. En cualquier caso, este hecho hace que se limite la inclusión de una parte de la sociedad que, aunque esté interesada en la educación en libertad, no pueda permitírselo por razones económicas. Por otra parte, aunque haya una tendencia de contar con familias con estudios superiores, la diversidad de profesiones de padres y madres de Ojo de Agua permite concluir que hay gran variedad de intereses y ocupaciones, y que la asunción de la elección de una pedagogía alternativa para sus hijas e hijos ha llevado a estas familias a enfrentar costes adicionales.

Como ya se ha mencionado, la mayoría de estas familias se mudaron a Orba (Alicante) con el fin de poder ofrecer a sus hijas e hijos un enfoque educativo alternativo, “respetuoso de sus *necesidades de desarrollo*”²⁰⁵, lo que hizo que se embarcaran en esfuerzos económicos. Una familia, por ejemplo, recordaba su precario estado económico cuando se embarcaron en el proyecto, ya que tuvieron que dejar sus trabajos y buscar otras alternativas, salir del sistema bancario, cancelar la hipoteca, y adoptar un estilo de vida más modesto que afectó el alquiler, la comida, los servicios, etc. En sus palabras,

Si la educación de los niños es la prioridad, cualquier persona puede hacerlo. Hay menos consumo aquí (el campo) que en la ciudad. De cierta manera, es un ‘repliegue económico’, que también representa una liberación emocional muy importante. Cada uno gana 1000 euros y con eso nos alcanza para todo, y, a ratos, sobra. (Comunicación Informal)

Otra madre de dos chicos adolescentes señaló que, cuando decidieron apostarle a una educación diferente para sus hijos,

²⁰⁴ Se calcula que alrededor del 90% de las familias que asisten a Ojo de Agua se han mudado al área por la escuela.

²⁰⁵ Así lo definió un padre autodidacta con nivel educativo básico, cuyas dos hijas han pasado por Ojo de Agua; una de las cuales trabaja como *canguro* (niñera) y profesora de danza y teatro, y planea ahorrar para poder estudiar teatro en Inglaterra.

Vendimos nuestro segundo coche y nuestra casa, y nos mudamos a un pueblo cercano a Orba; redujimos los gastos, adoptando un estilo de vida más modesto. No hemos tenido vacaciones en cinco años, pero nuestras relaciones con nuestros hijos han mejorado. (Comunicación Informal)

No obstante, no todas las historias son iguales. Otra familia comentó que, por un lado, su hija Manuela²⁰⁶ (13 años, 4 años en OdA) sentía que le faltaban opciones (de talleres y aprendizajes) en Ojo de Agua y quería un cambio y, por el otro, en un momento dado, no pudo asumir los costos, ya que, durante un tiempo, habían estado utilizando los ahorros del piso que habían vendido antes de mudarse a Alicante, hasta que se agotaron. En sus palabras,

Desde Ojo (de Agua) se nos dio la posibilidad de que nuestros hijos continuaran allí, acumulando las cuotas para pagarlas en el momento que pudiéramos hacerlo, pero esa opción no era válida para nosotros, porque la idea de ir acumulando deuda en nuestro momento tan precario no nos daba ninguna tranquilidad. Pensamos que en el momento en que no pudiéramos pagar buscaríamos otra opción y es lo que hicimos. (Comunicación escrita)

Ciertamente, el asunto de la inclusión económica es muy controversial; lo que ha provocado algunas críticas de ciertos sectores sociales, que consideran que es una opción disponible únicamente para familias de clase media²⁰⁷. Para los fundadores de Ojo de Agua, está claro que su labor no es hacer que este espacio pedagógico sea extensiva para todo el mundo, sino ser un ejemplo de otra clase de educación, pioneros de la innovación,

...creando una nueva realidad de la que después la escuela pública pueda beber. (...) Lo que le decimos a los y las docentes de las escuelas públicas es que, si sintonizan con esto, es su responsabilidad, desde su posición de influencia, hacer lo posible para que haya un verdadero cambio educativo que permita la existencia de espacios respetuosos para niñas y niños. (Herrero y Fuentes, 2015).

En este sentido parece ser evidente que, por ser un proyecto educativo privado, las familias se deben involucrar en esfuerzos económicos; pero que el hecho de no recibir fondos públicos permite que se mantenga la independencia frente a directrices centralizadas:

No es lo ideal, pero no tiene subvenciones estatales. Éstas sólo llegan cuando la escuela abandona el proyecto propio y hace lo que dicen las instituciones: seguir el

²⁰⁶ Nombre ficticio para conservar el anonimato.

²⁰⁷ Según Hecht (2016), fundador de la Escuela Democrática de Hadera (Israel), la educación democrática se está saltando un derecho humano básico: el derecho a aprender sin pagar dinero; lo que implica que se necesita construir una conexión entre la educación pública y la educación democrática.

currículo, separar a los niños por edad, u obligarlos a hacer exámenes. Algunas familias llegaron sin nada, pero han rebuscado y encontrado oportunidades – por ejemplo, haciendo cremas de almendra, asociándose con otras familias para cultivar orgánicamente, etc. Ojo de Agua también entiende que hay familias que no pueden pagar toda la cuota y se adapta a sus necesidades. (Madre de una niña de 8 años, nunca escolarizada)

Para concluir, las personas fundadoras de Ojo de Agua han explorado formas alternativas de apoyar a familias con presiones económicas, tanto becas como bancos de tiempo, pero en el momento no hay ninguno activo. Según lo comentado, cuando alguien tenga el interés y la necesidad, se considerarán otras opciones.

6.6.5 Consideraciones Finales sobre las Familias de Ojo de Agua.

Para concluir, común a estas familias es que *narrativas educativas alternativas* informan y construyen sus prácticas y discursos desde una perspectiva contracultural; es decir, una comprensión de que la mayoría del aprendizaje significativo sucede fuera de la escuela convencional, sus horarios, asignaturas y reparto inequitativo de poder; así como una visión del crecimiento infantil de forma *natural*, respetando aspectos claves de los *procesos de desarrollo* (como la exploración, la curiosidad y la creatividad), que se desarrollan, entre otras prácticas, a través del juego libre, entendido como fuente inagotable de aprendizaje.

Además, algunas de las actitudes y prácticas contraculturales asumidas por muchas familias desescolarizadas son el parto en casa y la lactancia continua; el despliegue de actitudes antiautoritarias, particularmente, a través de la no directividad en las actividades infantiles autónomas, la adopción de la Asamblea en casa y participación infantil en la toma de decisiones; y, finalmente, un esfuerzo por la transformación individual y/o social, a través de la participación en economías alternativas, el intercambio de servicios, procesos de autoconocimiento colectivo, y centros de aprendizaje adulto.

Aunque podría no ser el caso de las familias de Ojo de Agua, en el contexto estadounidense Kirschner (2008) ha sugerido que, aunque las familias desescolarizadas se posicionen en contravía de la cultura hegemónica, se encuentran inmersos en ese mismo sistema cultural, ya que la mayoría pertenece a la clase media, cuentan con un alto capital simbólico y cultural²⁰⁸ obtenido a través de la educación convencional, expresado en hábitos y uso de

²⁰⁸ Ver Kusserow (2004) y Pitman (1987) para discusiones sobre las diferentes clases de capital en familias desescolarizadas. Para una discusión sobre *capital simbólico* (es decir, el prestigio acumulado, posiblemente a través

espacios y tiempos, modos de interacción, estrategias de crianza, y redes sociales de apoyo extendidas. Estas razones han llevado a la autora a inferir que son muy pocas las comunidades que realmente conservan un estilo de vida contracultural; ya que, hoy en día, las familias desescolarizadas,

...cosifican estilos de vida culturales; echan mano de recursos socioculturales disponibles a través de lo ‘convencional’ y lo construyen como alternativo; y, al final, eligen caminos y valores educativos que reproducen en otras prácticas (como la asistencia a la universidad) el sistema de estatus que buscan retar. (p. 395)

En conclusión, es claro que las familias desescolarizadas sí desarrollan una alternativa a la *función parental* (hegemónica), tradicionalmente definida como “los actos implicados en la crianza de los niños, darles la educación suficiente y el apoyo físico y moral para permitirles **llegar a adultos**” (Doncel, 2002).

Como se ha evidenciado en esta sección, ese “cambio de estado”, de niñez a adultez, es particularmente problemática para las familias desescolarizadas (también para aquellas de Ojo de Agua), no porque consideren que la niñez y la adultez sean equivalentes, sino porque rechazan las implicaciones en la repartición del poder durante la toma de decisiones. Es por estas razones que nuestra propuesta en esta investigación es entender que las familias de Ojo de Agua asumen una *función parental desescolarizada* y la definimos como,

“Aquellas prácticas y narrativas de crianza respetuosa, escucha activa y participación de la vida social; la organización de ambientes preparados que propician experiencias de aprendizaje significativo para niñas y niños, siguiendo procesos de desarrollo interno, alimentados por la libertad de movimiento, acción y relación; y actitudes de respeto y confianza adulta que permitan que niñas y niños puedan desarrollarse apropiadamente.”

Aunque se podría argumentar que esta función podría ser asumida por familias no desescolarizadas, es difícil entender de qué manera se respetaría la libertad de movimiento y asociación o el seguimiento de los propios intereses y necesidades en contextos escolarizados con currículos estandarizados y segregación de edades.

de trayectorias educativas) y *capital cultural* (el bagaje cultural, habilidades y conocimientos que son pasados de una generación a otra), ver Bourdieu (1977, 1986, 1990).

6.7 Influencia de Ojo de Agua en la Sociedad

Según sus fundadores, Ojo de agua es un espacio pluralista, respetuoso de la diversidad ideológica y cultural, que busca integrar a personas con estilos de vida y creencias religiosas diversas al proyecto escolar²⁰⁹. En palabras de uno de sus fundadores,

Desde esta perspectiva, Ojo de Agua es un crisol, un cruce de caminos, un nodo de conexión que nos pone en contacto con diferentes perspectivas, con distintas visiones, con diversas actitudes sociales y culturales que nos influyen mutuamente, nos hacen reflexionar y nos ofrecen opciones entre las que decidir. Otra característica más de este ambiente educativo es que aquí los estudiantes tienen derecho a ejercer la libertad de opinión y expresión que la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce para todos los seres humanos. (Herrero y Fuentes, 2004c, p. 31)

Esto se hace evidente cuando se considera que la colaboración con la comunidad escolar ha sido una constante; hasta el punto de que, en la actualidad, alrededor del 40% de los talleres de Ojo de Agua (de los cuales el 90% ha surgido por petición de niñas y niños) está a cargo de madres y padres; quienes, lejos de pretender que la escuela sea la responsable única de la educación de sus hijas e hijos, han asumido una participación activa de facilitación de los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil. Correspondientemente, y entendiendo que las familias están haciendo uso de su tiempo para facilitar estos talleres, éstas y Ojo de Agua han llegado de un acuerdo de remuneración equitativo para todas las personas facilitadoras que, en la actualidad llega a los 12 euros por hora.

Así mismo, la convicción expresada en la cita anterior se ha expresado en la consolidación de diversos acuerdos de colaboración con instituciones de educación técnica y superior, que tienen como objetivo ofrecer al estudiantado de tales centros de educación superior la posibilidad de conocer, observar y hacer prácticas desde la perspectiva de este espacio pedagógico no directivo y activo. Para comenzar, existe un espacio de colaboración con la Universidad Rey Juan Carlos, a partir de contactos históricos con la escuela libre La Violeta, también inspirados en el trabajo de Rebeca y Mauricio Wild en Ecuador. En este espacio de colaboración, los fundadores de Ojo de Agua, que es considerado por esta universidad y su Observatorio de Educación como un centro de referencia, han organizado prácticas para

²⁰⁹ La gran mayoría de las escuelas democráticas declara su neutralidad ideológica, por ejemplo, la Sudbury Valley School (ver Carbonell, 2015, p. 105); aunque algunos espacios pedagógicos libres y democráticos sí se involucran en pedagogías más comprometidas con ciertas causas sociales, la crítica política y la lucha por la justicia social, a través de dar visibilidad a grupos marginales y garantizar accesibilidad a todas las familias interesadas (ver Hecht, 2010; Huang, 2014). Por ejemplo, Plesman (1961) relata el caso del Werkplaats (Holanda), donde se promovían activamente actividades en las cuales el estudiantado entra en contacto con diversas culturas y religiones.

estudiantes de grado superior y varios cursos de formación²¹⁰ en los que participan proyectos similares y socializan sus visiones pedagógicas.

Otras experiencias de colaboración se sostienen, por una parte, con el Instituto de Formación Profesional de Ondara donde, durante los últimos seis años, Ojo de Agua ha dado varios talleres y acogido a sus practicantes de educación infantil; y, por el otro, con la UNED, para que los alumnos del grado en pedagogía y psicología de Dénia vengan a hacer sus prácticas docentes (principalmente como observadores). Finalmente, durante los últimos dos años, Ojo de agua ha organizado cursos para estudiantes de las facultades de educación de la Universidad de Sevilla, la Universidad Autónoma de Barcelona, y la Universidad de Extremadura.

Finalmente, a nivel local, Ojo de Agua ha impactado a la comunidad del pueblo de Orba de diversas formas: por una parte, cuando surgió la crisis económica, la demanda de pisos de alquiler de familias que se mudaron allí para que sus hijas e hijos asistieran a Ojo de Agua se convirtió en una fuente de ingresos estable para familias y negocios locales; y, por otra parte, el ejemplo de construcción permacultural y producción orgánica ha hecho que grupos comunitarios se hayan interesado y se hayan podido consolidar proyectos colaborativos entre familias de la escuela y la comunidad en general.

6.7.1 Ojo de Sol

Aunque haya nacido como un espacio pedagógico alternativo para niños y niñas de 4 a 18 años, Ojo de Agua parece estar ampliando sus objetivos, aspirando a conectar con otros niveles y sectores sociales y demográficos. En este sentido, los fundadores de Ojo de Agua, varias familias del espacio pedagógico y personas cercanas se han embarcado en un proceso de cambio conceptual y organizacional, creando un diálogo con la comunidad sobre temas relacionados con el aprendizaje continuo y la inclusión social.

De esta forma, el proyecto *Ojo de Sol* busca establecerse como una fundación sin ánimo de lucro, ofreciendo alternativas de formación para personas jóvenes entre 18 y 30 años de la región o que deseen mudarse allí. Su objetivo es crear las condiciones necesarias para que estas personas puedan descubrir y desarrollar sus talentos únicos, y, al cabo de dos años, puedan realizar y concretar un proyecto o prototipo basado en sus intereses, beneficiando a la comunidad local y promoviendo lazos de interdependencia entre ésta y el medio ambiente. Las motivaciones para la creación de este proyecto de educación continuada surgen, en palabras de sus fundadores, del hecho de que,

²¹⁰ Por ejemplo, en comunicación no violenta, escucha profunda, análisis crítico de los patrones de conducta adulta, y estrategias de conexión con procesos infantiles de desarrollo. <http://www.lavioleta.org/wp-content/uploads/2015/04/Programa-WEB-CSU-Educaci%C3%B3n-Activa-y-acompa%C3%B1amiento-respetuoso-a-la-infancia-Edici%C3%B3n-III.pdf>

...tras casi dos décadas de funcionamiento, el grupo de jóvenes adolescentes de Ojo de Agua ha ido ganando en volumen y edad, alcanzando en algunos de ellos los 18 años. Hemos podido constatar qué, en esta etapa de su vida, algunos chicos tienen muy claro sus campos de interés vital y se afanan en desarrollarlos por las vías más adecuadas; pero otros no lo tienen tan claro y necesitan más tiempo para seguir buscando hasta encontrar el tesoro de sus talentos. Esta situación ha puesto de manifiesto una necesidad, la de estos jóvenes, que nos hizo reflexionar sobre la posibilidad de desarrollar una nueva etapa en nuestra propuesta de acompañamiento del aprendizaje, que atendiera a la población joven mayor de 18 años. (Ojo de Agua, 2017, p. 4)

El lugar donde se desarrollará este proyecto estará en una granja avícola industrial abandonada desde hace décadas, muy cerca de Ojo de Agua, que será rehabilitada de acuerdo con criterios bioclimáticos y permaculturales para poder gestionar responsablemente el agua y los recursos. El plan desarrollado prevé aprovechar su emplazamiento rural y agrícola para desarrollar un proyecto de vida comunitaria autosustentable alimenticiamente y con dieta vegetariana²¹¹, en la cual habrá un ala residencial con habitaciones para las personas residentes y un área educativa con zonas sociales, aulas, salas multiusos, bar/comedor con cocina, sala de exposiciones, oficinas y tienda, entre otros.



Foto 19. Diseño de las instalaciones de Ojo de Sol. © Ojo de Agua

²¹¹ Además, de razones ideológicas, esta decisión tiene que ver, probablemente, con los requisitos sanitarios que surgen de la crianza de animales.

Según sus fundadores, se han inspirado en proyectos desarrollados por varias instituciones alrededor del mundo, como el Schumacher College (Inglaterra)²¹², la Universidad Swaraj (India)²¹³, la Universidad Shure (Japón)²¹⁴, y la Knowmads Business School (Holanda)²¹⁵. Además, en la etapa de planeación de *Ojo de Sol* han participado personas de diversos bagajes culturales y profesionales, como el economista Emilio Carrillo, el activista por la paz Satish Kumar, el pedagogo indio Manish Jain, el pionero en bioconstrucción y arquitectura ecológica Iñaki Urkía, la abogada Andrea Rinaldi, el economista Mariano Jeva, la activista de economías alternativas Bippan Norberg, el experto en permacultura Carlos Pons, el activista en educación medioambiental Martin Cadée, el activista social Guillem Ferrer, y el filósofo Jordi Pigem.

Como se mencionó anteriormente, se busca que, en el lapso de dos años, personas jóvenes puedan desarrollar proyectos basados en sus intereses. Para ello, se ha planeado dos áreas, una común y otra individualizada. La primera tendría que ver con la convivencia y las relaciones humanas, el cuidado de las demás personas y el entorno, y el cultivo y elaboración de alimentos; mientras que la segunda haría disponibles espacios para la exploración de áreas de conocimiento. Tal exploración se basaría en planes individualizados de trabajo semanal/mensual/anual que contaría con el apoyo de personas expertas en cada área del conocimiento. Al término de los dos años proyectados, la persona participante presentaría y podrían en marcha un proyecto relacionado con su(s) área(s) de interés, que beneficiaría a la comunidad económica, ecológica y socialmente (Ojo de Agua, 2017, p. 8).

²¹² www.schumachercollege.org.uk

²¹³ www.swarajuniversity.org

²¹⁴ www.shureuniv.org

²¹⁵ www.knowmads.nl

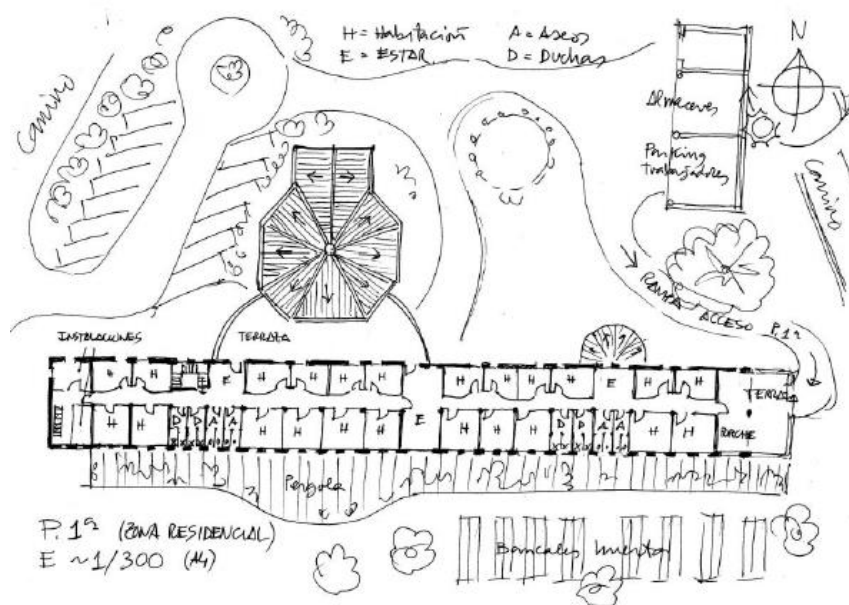


Foto 20. Diseño de las instalaciones de Ojo de Sol. © Ojo de Agua

En cuanto a los aspectos legales y la sostenibilidad económica, dado que se tratará de un proyecto sin ánimo de lucro, se ha adoptado la figura jurídica de la “fundación”, aunque se buscará obtener también fondos públicos. Por otra parte, teniendo en mente la inclusión social, se destinará un 5% del total de las plazas disponibles para becas “para personas cuya economía no alcance a cubrir las cuotas” (Oda, 2017, p. 10). La fuente de ingresos, en resumen, dependerá de la recaudación de cuotas del 95% de las personas participantes, donaciones, y actividades complementarias, como actividades formativas y culturales paralelas. En la actualidad, ya se han adquirido los terrenos y la edificación, y se está constituyendo la *Fundación Ojo de Agua*, como titular de las instalaciones y de la gestión del proyecto.

Finalmente, es importante señalar que ha habido diversos proyectos similares alrededor del mundo. En este punto, señalaremos, brevemente, dos de ellos, uno en el contexto europeo y otro en el contexto latinoamericano. Para comenzar, la escuela libre *The Garden* (Inglaterra) ha dado un impulso a su comunidad a través del *maker movement* (movimiento de productores), que se ha consolidado como un fenómeno de organizaciones de base que responde a una cultura de consumo que, en palabras de sus fundadores, “bloquea la creatividad y nos hace dependientes de grandes corporaciones” (The Garden, 2017). En otras palabras, el *maker movement* hace uso de los desarrollos en comunicación y tecnología para animar a las personas a desarrollar su creatividad, convirtiéndose en productores confiables, más que en consumidores. Por otra parte, en el contexto ecuatoriano, el Proyecto Integral el León Dormido se ha consolidado como una

microsociedad alternativa al sistema económico hegemónico, propiciando espacios de intercambio de productos y servicios, utilizando una moneda complementaria llamada *aprecios*, que permite la inclusión de familias que, por razones económicas, no podían participar del proyecto educativo. Además, similar al proyecto de *Ojo de Sol*, se han organizado Centros para Actividades Autónomas (CEPAS), con la idea de facilitar recursos para la educación autogestionada infantil y adulta (Garriga, 2013; Wild, 2006).

6.8 Asuntos Legales

El asunto legal siempre ha sido un tema muy complejo para proyectos educativos alternativos emergentes, así como para las familias que desean acceder a este tipo de enfoque educativo. Como ya se ha mencionado, el hecho de encontrarse en los márgenes del sistema educativo español, Ojo de Agua no ha logrado encontrar una articulación legal. Para Jaume Carbonell (2015) se trata pues de centros *alegales*, dado que continúan funcionando, pero no tienen ningún tipo de reconocimiento por parte de las autoridades educativas locales y nacionales²¹⁶. Este hecho afecta, directamente, la posibilidad de ofrecer perspectivas educativas alternativas y la sostenibilidad de estos centros - como se mencionó, dependen de las cuotas pagadas por las familias y donaciones - y los salarios de las personas acompañantes que, según el mismo autor, son más bajos que en las escuelas convencionales.

Para los fundadores de Ojo de Agua, el asunto no es si el espacio pedagógico es legal o ilegal, sino que no existe una regulación apropiada para centros que se basen en la perspectiva del aprendizaje autodirigido, el autogobierno y la mezcla de edades²¹⁷. De hecho, en una entrevista publicada en *Cuadernos de Pedagogía* (Terol, 2015), uno de los acompañantes afirma que la creación de una nueva realidad educativa se trata de un acto de coherencia:

²¹⁶ Dado que, en el contexto de la legislación española vigente, el primer (hasta los 3 años) y segundo (de los 3 a los 6 años) ciclos de educación infantil son de carácter voluntario, es decir, las familias pueden decidir si escolarizan o no a sus hijos/as, Carbonell (2015) sugiere que existe un cierto grado de permisividad desde las autoridades educativas, por lo que existen numerosos proyectos de educación libre y democrática a estos niveles. No obstante, vista la regulación estricta desde los organismos de control para que se sigan ciertas exigencias académicas y administrativas, no es común que se tolere la existencia de centros que presten servicios de educación primaria y secundaria.

²¹⁷ Citando a Kant, Carbonell (2015) se pregunta qué hacer cuando lo justo no es legal, ya que, como sugirió el filósofo alemán, “lo que es legal, no necesariamente es moral” (Kant, 1797). En la discusión sobre la respuesta jurídica a experiencias de innovación educativa, el antropólogo español arguye que se debe considerar que estas acciones “ilegales” son deberes éticos de la ciudadanía, que busca soluciones ante la burocracia y el estatismo prevalentes asentados en las costumbres educativas. Finalmente, el autor hace un llamado a que las administraciones educativas conozcan e investiguen los escenarios y espacios de cambio educativo, ya que, “para avanzar en la innovación hay que saber lo que se sabe, lo que ha producido éxitos y fracasos, de dónde y con quién se ha aprendido y se puede seguir aprendiendo.” (p. 279)

Somos conscientes de que estamos estirando las costuras del sistema educativo, un sistema que amolda y homogeniza a las personas. Y lo que necesitamos, en cambio, son ciudadanos diversos, con caminos intelectuales y maneras de pensar distintas, porque esa diversidad es la que puede producir conexiones entre ámbitos no relacionados previamente, dando lugar a la innovación. Estamos en el filo, sí, pero sin estar ahí no puede haber innovación. La revolución está en que los sistemas se adapten a las personas y no las personas a los sistemas. (Terol, 2015, p. 8)

De todas formas, su trabajo de casi 20 años a las márgenes del sistema educativo no les ha hecho invisibles a las inspecciones educativas, ya que han recibido dos: una en 2009 y otra en 2015.

En 2009, la primera inspección llegó imprevistamente en el mismo momento en el que 25 estudiantes del Instituto de Educación Infantil de Ondara estaban visitando a Ojo de Agua, quienes tuvieron que abandonar el espacio pedagógico y volver en otra ocasión. La persona a cargo de la inspección era muy meticulosa y experimentada, prestando mucha atención los estándares de seguridad de las instalaciones y los espacios. Según uno de los fundadores de Ojo de Agua:

Yo le hablé desde el corazón, pero era lo único que podía hacer. Le dije algo así como “los desafíos a los que nos enfrentamos como personas y como especies son de una magnitud que necesitamos hacer cosas diferentes. Yo sé que está constatando que había una irregularidad porque hay niños que deberían estar en la escuela y no lo están.” (...) El mensaje que nos dejó era que era una situación irregular y él tenía que reportarlo. Nosotros podíamos alegar. Cuando llegó al borde de la pasarela dijo “qué bien se está aquí”. (Herrero y Fuentes, 2015)

Luego de la visita, se organizó una reunión con las familias para informar sobre la situación, quienes expresaron temores por las consecuencias. Al poco tiempo, el equipo de acompañantes supo, informalmente, que el informe de la inspección había sido muy positivo, pero que no había sido diligenciado porque había dudas sobre la potestad de las familias para ejercer su derecho respecto a la elección educativa. Para el equipo de acompañantes de Ojo de Agua, es obvio que el número de familias que se decantan por opciones educativas no convencionales sigue creciendo, particularmente debido a convicciones morales e intelectuales, lo que les permite acogerse al derecho de elección educativa que mejor satisfaga los intereses y necesidades de sus hijos e hijas. En ese sentido, Ojo de Agua ha apelado varias veces al artículo 27.3 de la Constitución Española, que se refiere al derecho que tienen las familias “para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”,

que se relaciona estrechamente con el artículo 27.2, que señala que el objetivo de la educación debe ser “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Desde su perspectiva, aunque el artículo 27.4 establezca que la enseñanza básica sea obligatoria, se cuestiona si las estructuras, espacios y dinámicas escolares convencionales respetan procesos naturales de desarrollo infantil y juvenil basados en el aprendizaje experiencial y vivencial al propio ritmo. En ese sentido, el equipo de acompañantes, en la revista que editaron durante unos años, cuestionaron:

¿Puede desarrollarse ‘plenamente’ la personalidad en un contexto obligatorio?; ¿cómo puede ser ‘libre’ la enseñanza (art. 27.1) y al mismo tiempo ‘obligatoria’ (art. 27.4)²¹⁸?; ¿la enseñanza obligatoria garantiza el aprendizaje?; ¿es lo mismo enseñanza que aprendizaje?; ¿es posible el aprendizaje sin enseñanza obligatoria? (Herrero y Fuentes, 2010a, p. 25)

En 2015, la segunda visita no fue del todo inesperada, ya que habían llegado informaciones al equipo de acompañantes respecto a un interés de visita por parte de las autoridades de inspección. Así las cosas, Ojo de Agua les llamo y les invitó a llevar a cabo la inspección. Se concertó una cita tres meses después, lo que les dio cierto tiempo para prepararse, a través de un dossier de actividades de aprendizaje y proyectos desarrollados²¹⁹, copias de las Asambleas estudiantiles, un dossier con artículos periodísticos y científicos²²⁰, y un dossier jurídico (Rinaldi, 2016) explicando la perspectiva de las familias y equipo de acompañantes de Ojo de Agua.

²¹⁸ Art. 27.1 “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”. Art. 27.4 “La enseñanza básica es obligatoria y gratuita”.

<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=27&tipo=2>

²¹⁹ Este dossier de actividades también incluyó cartas escritas por profesores universitarios, como Remei Arnau i Morral de José Domingo Contreras i Domingo (Universidad de Barcelona), Fernando Tucho (Universidad Rey Juan Carlos I), y David Pla Santamaría (Universidad Politécnica de Valencia), reconociendo el valor educativo de las actividades llevadas a cabo por Ojo de Agua.

²²⁰ Artículos como *Clases que van por libre* (De la Rosa, 2008) y *Donde los niños y las niñas deciden* (Terol, 2015). Así como una copia del libro *Por fin, libres* (Greenberg, 2003) y un número especial de Cuadernos de Pedagogía (2004, No 341) titulado *Otra educación, otras escuelas*, donde se ofrece un panorama de algunas experiencias de cambio educativo alrededor del mundo, como el Centro Experimental Pestalozzi (Ecuador), la Escola do Ponte (Portugal), la Sudbury Valley School y Albany Free School (Estados Unidos), y, finalmente, El Roure y Els Donyets (España).

Ese dossier jurídico comienza con un resumen general de las leyes educativas contenidas en la Constitución Española, así como referencias a documentos internacionales²²¹, resaltando que el derecho a la educación del niño o la niña es responsabilidad, en primera instancia, de las familias, en virtud de la libertad de enseñanza, señalando un papel subsidiario del estado. En otras palabras, se resalta el derecho que tienen niños y niñas a una educación de calidad, mientras que las familias asumen el derecho a ejercer la libertad de enseñanza que, sin embargo, no está necesariamente relacionada con la libertad de crear centros docentes (Gómez Orfanel, 1983). La introducción del documento concluye señalando que existe un conflicto entre, por un lado, los derechos y libertades fundamentales, y, por el otro, la imposición de una filosofía educativa (escolar) única para la ciudadanía en su totalidad.

Paso seguido, la segunda parte del documento presenta las observaciones del Dr. Teófilo González Vila (2011), antiguo Director General de Coordinación y de la Alta Inspección del Ministerio de Educación y Cultura, quien señala la confusión existente entre enseñanza básica obligatoria y escolarización obligatoria, a la vez que sostiene que mientras la enseñanza básica es obligatoria, la escolarización – como modo de adquirir la enseñanza básica - no lo es. Además, denuncia el texto, con base en un fallo del Tribunal Constitucional del 2 de diciembre de 2010²²², que la constitución española nada dice sobre la escolarización, y que esta debe ser entendida únicamente como una de las formas de garantizar el derecho a la educación.

A su vez, la tercera sección del documento se refiere a la interpretación de las normas conforme a la realidad social del momento. En este sentido, se sugiere que “es la interpretación sociológica de las normas lo que nos hace avanzar e incluir dentro del derecho realidades innovadoras más acordes con los tiempos actuales, y así sacarlas del terreno de la alegalidad.” (Rinaldi, 2016, p. 8-9).

En resumen, esta observación se basa en una interpretación sociológica que analiza la vida real de la sociedad,

...evitando que las normas vayan en contra de la realidad social del tiempo actual, que puede ser muy diferente de la del tiempo en que se dictaron aquéllas. Por lo tanto, es el elemento que más ha contribuido a la evolución en la interpretación y aplicación de las normas. (O’Callaghan, 2004, p. 18).

²²¹ Por ejemplo, la declaración universal de los derechos humanos; el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales; el protocolo de la convención europea para la protección de los derechos fundamentales y las libertades públicas; y la carta de derechos fundamentales de la Unión Europea.

²²² <http://hj.tribunalconstitucional.es/es/Resolucion/Show/6772>

En resumen, este apartado hace una petición expresa a que se considere al sistema normativo como un sistema complejo, cambiante, dinámico, que evidencia su propia naturaleza profunda; además, invita a considerar las normas educativas como “el mejor reflejo posible de una sociedad que está en permanente evolución y desarrollo hacia una mayor libertad, y contemplar las diversas expresiones educativas existentes.” (Rinaldi, 2016; 9); y, finalmente, rechaza el racionalismo legal,

...que se erige como un orden que se contrapone a las actividades de la sociedad, para juzgarlas en abstracto como legales o ilegales, (y que) es lo opuesto a una visión holística del derecho, que ve a las leyes como un proceso constante de negociación con la finalidad de hacer conexiones culturales, tal como lo requiere el pensamiento sistémico. (Capra y Mattei, 2015, p. 132)

Luego, en el cuarto apartado, el documento propone un análisis comparado de derecho con relación a experiencias educativas que se han desarrollado al margen del sistema estatal. Para tal fin, la autora analiza el surgimiento del movimiento *homeschooler* en Estados Unidos y su posterior desarrollo alrededor del mundo. Así mismo, se ofrecen ejemplos de la inclusión jurídica de la educación en casa en la mayoría de los países europeos, como evidencia de que tales convicciones pedagógicas han tenido un efecto en la flexibilización de los sistemas educativos.

La siguiente sección hace un resumen de las propuestas de regulación que han surgido desde distintos ámbitos, como el informe del Defensor del Pueblo Andalúz al Parlamento de Andalucía (2005), el informe del Defensor del Pueblo a las Cortes Generales (2006), la Coordinadora Catalana de Educación en Familia (2009), el Tribunal Constitucional (2010), la Asociación para la Libre Educación (2011), y el Escrito del Ministerio Fiscal (2011). En resumen, todas estas propuestas han hecho llamados para adecuar la regulación con el objetivo de reconocer la libertad de enseñanza extraoficial. De esta forma, se sugiere también que se debería aprovechar la discusión legislativa de la LOMCE para considerar un análisis pedagógico que permita el reconocimiento normativo de las opciones educativas innovadoras y alternativas a la escolarización.

Paso seguido, el apartado sexto aboga porque el interés superior del menor sea el principio rector en la discusión sobre alternativas educativas. Para ello, se ofrecen evidencias de que enfoques pedagógicos alternativos basados en el aprendizaje autodirigido satisfacen el derecho de niños y niñas al desarrollo holístico, incluso de una manera más respetuosa que los evidenciados en el sistema educativo convencional:

La percepción sobre la educación en casa o los espacios desescolarizados suelen enfocarse como un conflicto entre los intereses del menor y los de sus padres, que son mirados con sospecha, erigiéndose el Estado en fiel intérprete y custodio de los intereses del niño, olvidándose que el legítimo interés superior del niño debe ser protegido por los padres y después por el Estado. (Rinaldi, 2016, p. 14)

En el séptimo apartado, el documento hace un análisis de los mecanismos y estrategias de obtención de titulaciones académicas para mayores de edad o, en algunos casos, para mayores de 16 años, de acuerdo con las normativas vigentes. Algunos ejemplos de estas alternativas presentadas en el dossier son la presentación a las convocatorias anuales para la obtención del diploma de graduado (ESO o Bachillerato); la asistencia a un centro de educación a distancia (ESO, Bachillerato, ciclos formativos de grado medio y superior, y preparación para pruebas de acceso a la universidad, etc.); el acceso a centros de formación de personas adultas (para mayores de 18 años); el ingreso a cursos de formación y titulación de Certificados de Profesionalidad enfocados en áreas como matemáticas, lengua castellana, lengua cooficial, y lengua extranjera; la incorporación al sistema educativo estatal - a los 15 años - para realizar el 4º curso de la ESO; el acceso a centros educativos extranjeros por medio de la educación a distancia y la homologación de tales títulos; el inicio de estudios en la Open University (Gran Bretaña), que no exige titulación previa ni requisitos mínimos de edad; la formación a través de la Khan Academy, que ofrece aprendizaje gratuito dirigido a niños en edad escolar; o el acceso a la oferta académica de los portales Future Learn o Coursera, que ofrecen cursos libres dictados por universidades alrededor del mundo.

Seguidamente, la octava sección del dossier hace una reseña detallada de las decisiones de los tribunales españoles ante opciones educativas alternativas fuera de la escolarización estatal; específicamente, la educación en casa o formación en una asociación no titulada. En resumen, se destaca que se han suspendido y archivado todas las denuncias de desamparo y abandono esgrimidas por parte de los órganos estatales, dado que las familias han demostrado que las necesidades básicas (físicas y psicológicas) de los menores han sido satisfechas plenamente. De forma referencial, se hace un análisis general de las sentencias y se citan decisiones judiciales vigentes que concluyen, por ejemplo, que,

No se puede defender, dentro del ordenamiento jurídico español, la exclusividad del Estado como único agente que puede proporcionar los medios necesarios para el cumplimiento del derecho a la educación de los menores en edad escolar. (Sentencia del Tribunal Supremo 1669/1994, citado en Rinaldi, 2016, p. 17).

Por su parte, la novena sección considera algunas *aportaciones doctrinales y académicas*, que señalan varios puntos a considerar detalladamente, como:

- una potencial colaboración con las labores de inspección que no debe renunciar a alternativas educativas propias (Redondo, 2003);
- una perspectiva de flexibilización educativa (Cabo, 2012; Goiria, 2012);
- una mayor participación por parte de las familias en procesos educativos más justos (Santos, 2001);
- la reivindicación crítica de la renovación pedagógica de la escuela en cuanto a sus estructuras y prácticas con el fin de gestionar los retos que enfrenta de acuerdo con el momento histórico y social (Pericacho, 2015); y,
- la posibilidad de que las inspecciones educativas puedan jugar un papel relevante como facilitadores de experiencias educativas innovadoras (Sanz Moreno²²³, 2011)

Finalmente, el texto concluye con dos anexos: el primero es un análisis de derecho comparado entre varios países hecho por Cabo (2012)²²⁴; mientras que el segundo anexo recoge la propuesta de regulación preparada por la Asociación para la Libre Educación (ALE) en España²²⁵.

Volviendo a la segunda inspección, esta tiene lugar el 25 de febrero de 2015, mientras hay alrededor de 70 niños y niñas inscritos en Ojo de Agua. En resumen, el informe recoge las palabras de la primera inspección, respecto a la necesidad de que Ojo de Agua intente normalizar su situación administrativa, a través de la concesión, por parte de la administración educativa, de alguna clase de excepcionalidad o en el marco de una experiencia innovadora. Así mismo, se invita, por un lado, a la Dirección Territorial de Alicante a que estudie posibles fórmulas para incluir al este centro, y otros quince más en la Comunidad Valenciana, como proyectos de innovación, laboratorio pedagógico o centro experimental; y, por el otro, a los responsables de educación del gobierno regional de la Generalitat Valenciana a que consideren, en el marco del

²²³ Doctor en Ciencias de la Educación, Inspector Educativo y Jefe de Sección de Evaluación e Indicadores en el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

²²⁴ Algunos países - como Francia, Bélgica, Dinamarca, Portugal, Italia y Austria - comparten la condición legal de la educación en casa; mientras que el Reino Unido o Irlanda - a través de la “educación de otra forma” (www.educationotherwise.org/), actitudes laxas frente a la educación en casa, y la ausencia de un currículo obligatorio - cuentan con algunas exigencias específicas (registro, visitas de inspección, exámenes, etc.).

²²⁵ En este documento “se reconoce el derecho a la escolarización en casa, para aquellos padres o tutores que opten responsablemente por ella, en la forma que legal y reglamentariamente se determine. En todo caso, los niños y las niñas deben ver plenamente satisfecho su derecho a recibir por esta vía la educación básica obligatoria” (Rinaldi, 2016; 49).

Consejo Escolar de Estado, el asunto de los espacios pedagógicos libres y democráticos, ya que existe una gran demanda por parte de las familias y se infiere que tienen valor pedagógico. Finalmente, el informe hace algunas propuestas:

- a) que se haga un mapeo para determinar el número de familias y escuelas, el tipo de experiencias y la población a la que sirven;
- b) que se estudie una potencial flexibilización de los requisitos de normalizar los requisitos y, eventualmente, autorizar ciertas experiencias de valor pedagógico;
- c) que se analice la posibilidad de autorizar a ciertas experiencias como “centros incompletos”;
- d) que se lleve el tema al Consejo Escolar del Estado, Conferencia Sectorial de Educación y Ministerio de Educación para que consideren esta situación y estudien posibles respuestas.

Por su parte, Ojo de Agua tiene claro que busca convertirse en una alternativa para enfrentar los retos sociales y planetarios contemporáneos - como la incertidumbre laboral, la desigualdad social creciente, el calentamiento global, entre otros – que precisan que se apoye el desarrollo del potencial individual de cada persona, que sirva como punto de partida para la creación de soluciones creativas y novedosas. Para ello, se dedican a “abrir las puertas a la creatividad de los ciudadanos responsables retirando las barreras normativas que obstruyen la creación de nuevos modelos educativos estructuralmente innovadores” (Ojo de Agua, 2016, p. 12). Es por estas razones que hacen un llamado a las administraciones educativas para que investiguen y den mayor confianza a la creatividad de estas nuevas iniciativas dentro de un marco regulador que facilite “la innovación estructural y no solo la innovación meramente superficial de las diversas vías de educación. Se trata de trabajar juntos, pero, para ello, es necesario que las instituciones desarrollen confianza en los ciudadanos y sus iniciativas” (Ojo de Agua, 2016, p. 13).

III. Discusión

7. La Educación Democrática para la Justicia Social

“No creo posible una educación democrática mientras la escolarización sea obligatoria.”

(David Gribble)

A lo largo de esta investigación se han expuesto mecanismos, experiencias y narrativas que, como se explicará a continuación, establecen múltiples relaciones entre espacios pedagógicos que han adoptado un enfoque pedagógico y vivencial libre y democrático y las tres dimensiones de la educación para la justicia social: redistribución, reconocimiento y participación. Así mismo, se considerarán las implicaciones del acompañamiento adulto y la inclusión para la justicia social. En resumen, este apartado analizará y discutirá los datos emanados de las observaciones, entrevistas y cuestionarios recogidos de niñas y niños, personas egresadas, equipo acompañante y familias con el objetivo de establecer, desde una perspectiva crítica, las formas en las que la educación democrática apoya un enfoque educativo para la justicia social. Finalmente, se sugerirán algunas limitaciones y direcciones futuras de investigación.

7.1 Las Dimensiones de la Educación para la Justicia Social y la Educación Democrática

7.1.1 Redistribución.

En el caso de Ojo de Agua, esta investigación sugiere que la dimensión redistributiva abarca la redistribución tanto de bienes, recursos, posicionamientos y prácticas de distinto tipo. Por una parte, respecto a los bienes tangibles, es esencial subrayar una redistribución explícita de materiales y de espacios de aprendizaje y desarrollo, a los cuales niñas y niños pueden acceder libremente y utilizar de acuerdo con sus intereses y necesidades. Dicho acceso libre a espacios y materiales se apoya en la creencia de que la libertad de acción es esencial en el proceso de identificación de los propios intereses y necesidades con el objetivo de promover el desarrollo emocional, cognitivo y social de chicas y chicos.

Por otra parte, en cuanto a las prácticas, tiempos y lugares de aprendizaje, se destaca una redistribución de tiempos de aprendizaje, ocio y socialización, entre otros. Esta redistribución de tiempos y prácticas se basa en varias ideas: por un lado, que las personas construyen y promueven *andamiajes* para posibilitar oportunidades de aprendizaje y desarrollo en distintos contextos, tanto a nivel personal como en colaboración con otras personas cuando pueden relacionarse libremente; que cada persona tiene sus propios ritmos de aprendizaje; y, finalmente,

que acelerar u obstaculizar tales ritmos es contraproducente para el desarrollo emocional de cada individuo que, a su vez, se convierte en la base para el desarrollo cognitivo.

Este tipo de redistribución, en forma de libertad de movimiento y elección, se ha relacionado con el desarrollo libre de la creatividad de niñas y niños (Riley y Gray, 2015), alejado totalmente de la directividad adulta característica de los entornos educativos convencionales. No obstante, como sugieren los autores, es imposible determinar si el grado de creatividad es resultado de la opción desescolarizada de familias que han motivado tal desarrollo en sus hijas e hijos, o si, gracias a la educación libre y democrática, se ha desarrollado la creatividad de chicos y chicas participantes. Además, la ausencia de coerción hacia niñas y niños se ha relacionado con la disminución de la agresividad y los casos de abuso escolar (Gray y Feldman, 1997; Greenberg, 1992; Gribble, 1998; Mercogliano, 1998).

Además, tomando en consideración los tres aspectos de la Justicia Social como *Redistribución* sugeridos por Murillo y Hernández (2014), esta investigación doctoral ha podido constatar:

(a) Una cultura escolar clara y compartida por la comunidad, orientada hacia el desarrollo holístico de chicas y chicos, y promoviendo, algunas veces de forma explícita y otras implícitamente, un enfoque pedagógico crítico que propende por la inclusión y ataja cualquier intento de exclusión y marginación.

(b) Un compromiso con el aprendizaje autodirigido, basado en los intereses y necesidades de cada persona, lo que promueve un clima relajado y respetuoso para el aprendizaje individual y colectivo, facilitando la innovación y el pensamiento divergente. Así mismo, es posible hablar de una *justicia curricular* (Connel, 1999; Seoane, 2010) que incluye los intereses de las personas miembros de la comunidad, democratiza la toma de decisiones desde una perspectiva inclusiva, y apoya una igualdad histórica.

(c) Una atmósfera comunitaria que fomenta la creatividad, cuida del desarrollo moral y ético, promueve los cuidados entre las personas (especialmente hacia las personas más vulnerables), aprecia y toma seriamente la diversidad (ya sea respecto al bagaje étnico, la orientación sexual, ritmos de aprendizaje, etc.), y apoya los intereses académicos y vocacionales de sus participantes.

Igualmente, rescatando los lineamientos propuestos por Resh y Sabbagh (2016), es posible señalar que Ojo de Agua ha establecido los mecanismos y dinámicas relacionales que buscan garantizar una estructura y prácticas diarias equitativas - por ejemplo, a través de la participación en la Asamblea, la asunción de responsabilidad sobre el propio aprendizaje y los cuidados hacia las personas más vulnerables. Además, las personas acompañantes y la

comunidad educativa se esfuerzan por distribuir recursos de forma que afecte positivamente la motivación del alumnado con relación a sus planes académicos, vocacionales o de vida; a la vez que se enfoca en apoyar el desarrollo holístico y actitudes responsables y autoregulatorias a través de prácticas de participación y cuidado. Este último punto es especialmente importante si consideramos los casos de chicas y chicos provenientes de diversos bagajes académicos y culturales que habían tenido experiencias de “fracaso” en el sistema educativo convencional.

Por último, a través de la posibilidad de ofrecer talleres e involucrarse directamente en los procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos se evidenció una redistribución de prácticas educativas, tiempos y espacios para las familias, en las que éstas tienen la posibilidad de involucrarse activamente en procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos, compartiendo sus experiencias, conocimiento y bagaje profesional.

Para concluir, esta investigación señala la importancia de los esfuerzos de Ojo de Agua en la redistribución de poder en la toma de decisiones: por una parte, a través de la perspectiva pedagógica que realza el aprendizaje auto-dirigido, rechazando la directividad adulta e institucional que convierte el currículo (y las notas) en un fin mismo; y, por otra parte, a través de la inclusión de la comunidad escolar, especialmente de niñas y niños, en la toma democrática de decisiones que les afectan, en la gestión y organización de actividades escolares y, en algunas ocasiones, en la resolución de conflictos interpersonales que afectan a miembros de la comunidad escolar. Por otro lado, como se mencionó anteriormente, surge la inquietud si las limitaciones en la toma de decisiones respecto a algunos asuntos (por ejemplo, respecto al uso de aparatos electrónicos en el espacio pedagógico o al uso de videojuegos) inhibe el desarrollo de la capacidad de autorregulación de las niñas y niños participantes del espacio pedagógico o si, por el contrario, se establece como un límite necesario dentro del proyecto pedagógico de Ojo de Agua que realza la interacción personal sobre la mediación de aparatos electrónicos.

7.1.2 Reconocimiento

Por su parte, esta investigación doctoral ha identificado diversas formas en las que las prácticas pedagógicas democráticas se relacionan con la dimensión de *reconocimiento* para la justicia social. Para comenzar, una de estas formas de reconocimiento a la diversidad en sus distintas formas se establece a través de un cuestionamiento del concepto de *normalidad* (Kumashiro, 2000), que encasilla a niñas y niños en supuestos procesos unilineales y unidimensionales de desarrollo y aprendizaje. En este sentido, la filosofía de los espacios pedagógicos democráticos rechaza una visión restringida de la inteligencia y la segregación cognitiva y social a través de niveles de competencia característica en escuelas convencionales.

Además, a través de prácticas educativas específicas y actividades explícitas o implícitas que dan visibilidad a grupos tradicionalmente marginados, como comunidades indígenas o minorías sexuales (o incluso niñas y niños), Ojo de Agua comparte una visión de la diversidad en nuestras sociedades complejas como una fuente de riqueza en el desarrollo de actitudes ciudadanas en las personas más jóvenes.

En cuanto a las niñas y los niños participantes, se identificaron esfuerzos explícitos por reconocer sus ritmos individuales de aprendizaje y su potencial creativo; así como de establecer estructuras y dinámicas que permita que adopten actitudes y prácticas ciudadanas, a través de ejercicios que potencian activamente el desarrollo de competencias y habilidades para participar de la vida social de sus comunidades. Como se evidenció en las narrativas de chicas y chicos participantes y egresados, estas estructuras y prácticas provocaron un gran impacto en aquellas personas que habían estado escolarizadas y nunca habían sido involucradas en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje o la gestión escolar. A su vez, estas personas relacionaron tales experiencias con sus habilidades actuales de iniciativa y pensamiento divergente a la hora de participar en sus comunidades y establecer planes de vida significativos.

En otras palabras, esta investigación sugiere que cuando se promueve un cambio de estatus, y niñas y niños se posicionan como agentes competentes y comprometidos de su sociedad, el proceso de asunción de responsabilidad ciudadana cambia, ya que se pretende acompañar – más que instruir – el desarrollo social y emocional de estas personas (Lúcio y l’Anson, 2015). Así, la perspectiva que entiende que chicas y chicos son sujetos activos en procesos de aprendizaje autodirigido y participación democrática en la toma de decisiones escolares se refleja en un mayor grado de iniciativa personal, colaboración entre personas para alcanzar un objetivo compartido, y actitudes empáticas y de apoyo hacia personas/grupos más vulnerables.

Además, como sugirió una de las personas fundadoras de Ojo de Agua, el establecimiento de límites sociales y el diálogo sobre las normas de la escuela o los estados emocionales de las personas participantes parecen tener efectos directos en el desarrollo de la empatía y la inteligencia emocional. Por otra parte, cuando no se establecen los mecanismos, herramientas y actitudes relacionales apropiados para gestionar los límites de forma respetuosa, aceptando todos los puntos de vista, y asumiendo una actitud de diálogo, se inhibe el desarrollo de actitudes empáticas en chicas y chicos. Es por esta razón, y con base en las observaciones y recolección de datos, que esta investigación está de acuerdo con Nussbaum (2010) en el sentido de que es necesario considerar la empatía como una condición esencial para la consolidación de una ciudadanía democrática, ya que le permite a la persona desarrollar su capacidad de *ponerse en*

la piel de las demás personas, posicionarse frente a actos de injusticia, interesarse y cuidar genuinamente de las demás personas, desarrollar actitudes responsables hacia las demás personas y el medio ambiente, activar estructuras de pensamiento crítico en su vida cotidiana, y expresar las propias emociones y pensamientos, incluso si se encuentra en una posición minoritaria.

Otro punto de especial relevancia tiene que ver con la adopción de estándares de construcción y producción agrícola permaculturales que reconocen los derechos de la naturaleza y los animales, lo que se podría considerar como un enfoque educativo para la *justicia ambiental* (Mackie, 2013). Este enfoque, a su vez, está compuesto por dos dimensiones: por un lado, una dimensión que se involucra en el análisis de las raíces culturales de los retos sociales y ambientales que enfrentamos. En el caso de Ojo de Agua, este enfoque se explicita a través de las charlas con personas que comparten una cosmovisión alternativa no hegemónica (por ejemplo, el Mamo indígena que habló sobre los aspectos culturales de la relación con la tierra) y el estudio de la fauna/flora local. Además, por otro lado, se han identificado esfuerzos para promover un reconocimiento de la necesidad de reivindicar y desarrollar habilidades y tradiciones sostenibles, también llamados *comunes culturales*, a través de talleres sobre cultivo orgánico y el ejemplo diario del uso sustentable del agua y la energía. En este sentido, los esfuerzos desarrollados por Ojo de Agua buscan mitigar el impacto ambiental de las actividades escolares y fomentar en el estudiantado y los miembros de la comunidad una forma más sostenible de vida en el mundo, lo que Kensler y Woods (2012) han considerado como la integración de intereses medioambientales en la perspectiva democrática actual.

Igualmente, a través de actividades y mecanismos diseñados para dar visibilidad a comunidades marginales, como niñas y niños, comunidades indígenas o minorías sexuales, se intenta remediar una *crisis de conocimiento* (King, 2006), que también cuestiona el concepto de *normalidad*, ya sea cognitiva, sexual, étnica, cultural o ética. Finalmente, muchos de los talleres ofrecidos por personas afines al espacio pedagógico o surgidos a petición de chicas y chicos participantes (por ejemplo, talleres sobre cultivo orgánico, meditación, tai-chi, parkour, remedios naturales, búsqueda de fósiles, rituales indígenas, cambio climático, lenguaje de señas, e historiografía) consolidan, tal vez involuntariamente, un enfoque de *justicia cognitiva global* (Santos, 2005), que intenta abarcar la diversidad cultural y social de la humanidad, cuestionando modelos educativos y sociales heteronormativos, etnocéntricos y cientificistas.

Finalmente, a nivel estructural, la educación libre y democrática representa un intento de reconocimiento de la diversidad ideológica presente en nuestras sociedades, dando la posibilidad a las familias interesadas en acceder a un enfoque pedagógico diverso, basado en los

intereses de niñas y niños, el respeto mutuo y el rechazo a la coerción, que, de otra forma, no sería una opción en el marco del sistema educativo reglado.

7.1.3 Participación

Esta es, tal vez, la dimensión más visible en el contexto de los espacios pedagógicos libres y democráticos, que surge de la idea de que no habrá cambio educativo hasta que cambien las relaciones de poder en las instituciones escolares. De acuerdo con las narrativas de chicas y chicos participantes, la posibilidad de ser agentes de su propio aprendizaje hace que puedan considerarse como sujetos activos en procesos de aprendizaje y organización social, lo que les ayuda a desarrollar una serie de herramientas que se demuestran útiles a la hora de seguir sus planes vocacionales o profesionales, así como ejercer una ciudadanía crítica y activa.

Así mismo, la experiencia de Ojo de Agua demuestra que es posible promover formas de participación alternativas a las hegemónicas en escuelas convencionales (es decir, de corte representativo o consultivo), crear mecanismos para la toma de decisiones que involucren a la comunidad escolar sobre las actividades académicas y las normas del espacio pedagógico, y explorar diversas estrategias para recoger las voces de chicas y chicos y sus familias. Como se evidenció en las narrativas de las personas participantes de esta investigación doctoral, estas experiencias abarcaron incluso los espacios familiares, promoviendo una cultura de escucha a las demás opiniones y la búsqueda de consenso.

De hecho, el ejercicio participativo de la Asamblea socializa a niñas y niños en la importancia de escuchar a las demás personas, tratar de comprender su punto de vista, y argumentar los propios. En otras palabras, la participación democrática “ritualizada” de personas jóvenes, niñas y niños en la toma de decisiones a través de la Asamblea se convierte en un ejercicio de perfeccionamiento del diálogo democrático, la negociación y la búsqueda de soluciones creativas a problemas o asuntos que afectan a toda la comunidad.

Por otra parte, la recolección de datos demostró que existen temas sobre los cuales chicas y chicos participantes no tienen poder de decisión, como temas de seguridad personal y colectiva, actitudes y prácticas que puedan resultar ofensivas a las demás personas, o el uso de aparatos electrónicos con fines de ocio. En este sentido, se evidenció que, por un lado, existe una tendencia hacia el pensamiento crítico en chicas y chicos participantes; y, por el otro, se dan cuenta de las limitaciones de los mecanismos “democráticos” en el proceso de toma de decisiones. Respecto a este punto, se puede considerar que las limitaciones del ejercicio democrático en la toma de decisiones se asemejan a la realidad social que viven nuestras comunidades: por ejemplo, no es permitido llevar a una niña o niño en la sillita de la bici sin casco o protección porque afecta su

seguridad personal; no es permitido insultar o amenazar a las demás personas porque alguien así lo desee; o no se pueden utilizar algunos aparatos electrónicos en los centros escolares (aunque este punto es aún tema de discusión, dado que vivimos en una época de acceso democratizado a la información y el conocimiento). No obstante, como en el caso de la votación fallida para cambiar la norma sobre las zonas de espera a la hora de la salida, algunas veces las personas en posiciones de poder (por ejemplo, la chica coordinadora de la Asamblea) toman decisiones unilaterales sin tomar en cuenta las observaciones que exigían claridad sobre la decisión a tomar. Es por estas situaciones esporádicas que la experiencia de participación democrática en la Asamblea podría también llegar a tener connotaciones negativas, ya que las personas participantes (en este caso, a favor de cambiar la norma) podrían “desencantarse” del proceso democrático y desarrollar actitudes irónicas o de rechazo frente a procesos colectivos de toma de decisión.

En cualquier caso, la participación de chicas y chicos no abarca solamente los ámbitos de aprendizaje y participación en la Asamblea. De hecho, el voluntariado a la hora de asumir responsabilidades dentro de la comunidad escolar, como barrer espacios comunes o vaciar los cubos de recolección del agua, se consolidan como experiencias prácticas de expresión de la propia madurez y del ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida socialmente. En este sentido, parece claro que la responsabilidad en contextos pedagógicos libres y democráticos debe entenderse como un rechazo a la autoridad externa, y la expresión del propio desarrollo cognitivo, emocional y social. Así mismo, algunas narrativas de graduados de espacios pedagógicos democráticos (Herrero y Fuentes, 2003b) han identificado que la participación en comités, grupos de estudio o proyectos ha permitido que la consolidación de habilidades de liderazgo desde una perspectiva experiencial.

Por consiguiente, esta investigación sugiere que la participación democrática de niñas y niños, no sólo con relación a su desarrollo académico, sino también en la toma de decisiones que afectan las normas escolares, hace que se extienda la perspectiva de que los límites son necesarios para mantener la convivencia; se consolide, a nivel general, una sensación de confianza en las chicas y los chicos participantes que les empodera para intervenir en sus propios caminos de aprendizaje y cuestionar las relaciones de poder inequitativas (Ihanainen, 2013); y, por último, se consoliden habilidades de pensamiento crítico que nutren la participación de chicas y chicos en la vida cívica de sus comunidades (por ejemplo, como el chico que cuestionaba la legitimidad de una votación cuando la diferencia de votación era muy estrecha o cuando se imponían consecuencias de limitación de relación a personas que no respetaban las normas).

No obstante, es importante resaltar que el abuso ocasional en la toma de decisiones puede sugerir la existencia de una jerarquía de poder en la toma de decisiones (Huang, 2014), así como tener consecuencias negativas, inhibiendo procesos auténticamente democráticos en los que la comunidad escolar y social sea quien, en últimas, decida sus normas.

Así mismo, en el caso de las consecuencias que involucran la exclusión de personas con comportamientos disruptivos, esta investigación doctoral cuestiona si esta es una decisión sensible, coherente y justa socialmente como medida para garantizar la convivencia de la comunidad escolar. No obstante, parece claro que, para garantizar la convivencia en un espacio pedagógico democrático, se apela a que cada participante comprenda la necesidad de que establezca un compromiso hacia sí misma/mismo y las demás personas, como ejercicio de ciudadanía responsable en una comunidad democrática.

De esta forma, teniendo en cuenta las narrativas de las chicas y chicos participantes y egresados, particularmente en sus reflexiones sobre la desilusión respecto a la inercia social e institucional, y retomando la clasificación ofrecida por Westheimer y Kahne (2004b), que sugiere la existencia de diversas dimensiones de acción ciudadana²²⁶, este estudio doctoral se aventura a señalar que la participación democrática en la toma de decisiones escolares promueve, en un primer instante, un enfoque de *ciudadanía orientada hacia la justicia* que, no obstante, se convierte en una *ciudadanía personalmente responsable*, poco participativa políticamente y que, debido a un clima cultural individualista hegemónico, tampoco llega a asumir cargos de liderazgo en estructuras sociales establecidas. Sin embargo, esto no quiere decir que sea imposible que las personas educadas en espacios pedagógicos libres y democráticos lleguen a formar parte de la “esfera pública”, identifiquen y se involucren en situaciones de inequidad social relacionados con la desigualdad de género, la diversidad cultural, la etnicidad, la clase social, la diversidad de género y sexual, etc. (Jenlink, 2009). Por otra parte, lo que estaríamos evidenciando es que no hay una sincronía entre estructuras y prácticas escolares democráticas y un clima democrático social ampliado, lo que haría posible que antiguos participantes de Ojo de Agua asuman una actitud de adaptación al estatus quo, siguiendo sus intereses y planes personales, en lugar de involucrarse en procesos de cambio social y cultural de forma ampliada.

²²⁶ Por ejemplo, una *ciudadanía personalmente responsable*, que puede centrarse en la responsabilidad del ciudadano que paga impuestos, obedece leyes, etc.; una *ciudadanía participativa*, que asume cargos de liderazgo en las estructuras establecidas; o una *ciudadanía orientada a la justicia*, que busca cambiar las estructuras establecidas cuando éstas reproducen injusticias a lo largo del tiempo.

En conclusión, cuando la comunidad escolar participa activamente en la toma de decisiones y el establecimiento de objetivos de aprendizaje, se colectiviza la responsabilidad, así como el éxito de los esfuerzos. En otras palabras, las dinámicas, mecanismos y prácticas de la educación democrática estarían propendiendo por una perspectiva de ciudadanía activa (Puig, 2005) y cosmopolita (García-Velez, 2016) en la cual niñas y niños aprenden a exigir sus derechos, cumplen sus deberes hacia la comunidad escolar y extendida, y colaboran en pos del bien común. Por consiguiente, esta investigación doctoral sugiere que existen significativas y positivas relaciones entre la participación democrática en la gestión de su propio aprendizaje y el espacio educativo y los discursos morales (Kohlberg, 1985; Kohlberg y Turiel, 1978) que desarrollan las personas participantes de Ojo de Agua, específicamente, respecto al despliegue de actitudes responsables hacia sí mismas, las demás personas y el medio ambiente. Estas actitudes se pueden resumir en el ejercicio de habilidades de escucha a las demás personas, el reconocimiento de las necesidades individuales y colectivas, habilidades emocionales y sociales, y la autorregulación (Novella, 2012).

Para concluir, teniendo en cuenta mi participación como observador del espacio pedagógico, fue realmente sorprendente ver que niñas y niños estaban acostumbrados a tener visitantes, quienes no podían interactuar con ellas y ellos, de forma que, varias veces, me sentí invisible. Según el equipo acompañante, esta estrategia de “no contacto” ha sido adoptada hace algunos años en vista de algunas experiencias en las que visitantes juzgaban, cuestionaban o interrumpían irrespetuosamente a niñas y niños durante las observaciones. Sin embargo, creo que es importante cuestionar si esa protección hacia niñas y niños (traducida en la limitación inicial de contacto o incluso de “existencia” en ciertos espacios, como la biblioteca, donde no pude estar porque algunas participantes no me conocían y mi presencia habría podido causar que se abstuvieran de entrar a hacer uso del espacio) afecta la percepción que tienen chicas y chicos participantes sobre las personas ajenas a Ojo de Agua, mantiene una *burbuja* de relaciones y realidades, o les inhibe de experiencias en las cuales deben “salir de su área de comodidad” para conocer más sobre otras realidades. Como es de esperar, estas observaciones fueron compartidas con el grupo de acompañantes, quienes, a su vez, expresaron su aprecio por poder contar con un punto de vista diverso sobre sus políticas de contacto.

7.2 El Acompañamiento para la Justicia Social

Esta investigación doctoral ha ofrecido algunos ejemplos de las características del acompañamiento adulto en espacios libres y democráticos, como la escucha activa y las técnicas de reflejo que buscan que niñas y niños expresen sus emociones y sean más conscientes de ellas;

una perspectiva de desempoderamiento que hace posible que chicas y chicos se apoderen de una cierta *plusvalía de poder* (Mendel, 1974) a través de las decisiones sobre el propio aprendizaje y su participación democrática en la toma de decisiones; y actitudes respetuosas de aceptación que abandona los juicios de valor hacia niñas y niños.

Además, las observaciones que hacen parte de este estudio doctoral evidenciaron que, a través de técnicas de resolución de conflictos y mediación, las personas acompañantes crean *andamiajes* de los que se apropian chicos y chicas mayores (de 14 a 18 años) cuando se encuentran en situaciones conflictivas o de acoso.

Así mismo, aunque ha habido situaciones puntuales que han desembocado en actividades específicas (por ejemplo, en el caso de los insultos homófobos, la construcción de la pista de patinaje, o la pelea entre chicos después de una partida de fútbol), queda la duda de si el equipo de acompañantes podría ser más activo a la hora de ofrecer actividades/talleres que se enfoquen más directamente a la tarea de promover la Justicia Social en distintos ámbitos, especialmente en tiempos tan convulsos como los actuales. Además, mi experiencia durante los talleres me lleva a afirmar que chicas y chicos están muy interesados en discutir temas de actualidad, como la crisis de los refugiados o las amenazas a la libertad de expresión, pero, posiblemente hacen falta los espacios y las herramientas para facilitar esas discusiones y, eventualmente, iniciativas de acción ciudadana (como el video que denuncia las restricciones a la libertad de expresión).

Por otra parte, parece claro que el equipo acompañante se esfuerza por sostener los “temas esenciales” de los que hablaban Murillo y Hernández (2011). Es decir, existen espacios, estructuras y dinámicas que promueven el autoconocimiento infantil y juvenil; se mantienen y promueven estrategias relacionales basadas en el respeto mutuo; se abordan algunos temas relacionados con la justicia social, ya sea implícita (la Asamblea) como explícitamente (charlas y actividades que dan visibilidad a grupos vulnerables, incluyendo el medio ambiente); y se tratan algunos temas estratégicos para la comunidad global (por ejemplo, la sostenibilidad medioambiental y la permacultura). Sin embargo, parece existir un déficit de actividades y eventos que aborden temas de injusticia social a nivel local y global.

7.3 Inclusión como Justicia Social

Algunos autores (Feito y García, 2007; Feito, 2009; Feito y López, 2009) han subrayado que los espacios pedagógicos libres y democráticos sirven exclusivamente a un público escolar perteneciente a clase media, proveniente a familias con elevado capital económico, educativo y cultural, quienes, posiblemente, buscan prevenir el contacto con la “alteridad” (niñas y niños provenientes de clase trabajadora o de origen migrante). En otras palabras, estas observaciones,

por un lado, establecen que la equidad de acceso al sistema escolar convencional es el criterio esencial de cualquier proyecto educativo democrático; y, por otro lado, etiquetan a cualquier escuela alternativa como *no inclusiva* en términos económicos y culturales, ya que las familias deben pagar cuotas que excluyen a familias y estudiantes que podrían estar interesados en una educación diferente.

Para comenzar, como lo comparten las familias de Ojo de Agua, es cierto que, dado su carácter privado y su situación en los márgenes del sistema educativo que no le permite acceder a ayudas gubernamentales, las cuotas de acceso solo pueden ser cubiertas por un sector de la población con marcado capital cultural y económico. Sin embargo, el hecho de que exista una cuota de acceso no significa que cualquier familia con capital cultural o económico esté necesariamente interesada y de acuerdo con esta opción educativa para sus hijas e hijos. En este sentido, las narrativas de familias y el equipo de acompañantes de Ojo de Agua expresaron que lo más importante a la hora de establecer una relación de apoyo entre familias y espacio pedagógico es la concordancia ideológica con relación a las dinámicas y actitudes pedagógicas y de acompañamiento respetuosas hacia los procesos de desarrollo infantil y juvenil.

En cualquier caso, parece claro que el movimiento de espacios pedagógicos libres y democráticos sigue convirtiéndose en opción para familias con cierto capital cultural, para lo cual ha desarrollado una especie de *paralenguaje* (con un campo semántico propio) que tiene que ver con el ethos propio de la clase media, basado en conceptos tales como los *cuidados*, la *conexión con los intereses propios*, *acompañamiento respetuoso*, los *impulsos vitales* o los *espacios preparados*. Según algunas personas cercanas a espacios pedagógicos libres y democráticos con quienes he podido conversar sobre el tema, la razón por la cual el “público” de estas escuelas pertenece a clase media tiene que ver con el hecho de que lo que ofrece la educación democrática (libertad de movimiento, participación democrática, mezcla de edades o aprendizaje autogestionado) no se plantea, por la mayoría de la población, como una *necesidad básica*, sino que se presenta como un sobre-esfuerzo para muchas familias (ya sea económico o ideológico, en cuanto a comprender y compartir las mismas perspectivas pedagógicas y de acompañamiento), lo que haría que se convierta en opción únicamente para un sector restringido de la población.

Además, esta investigación doctoral sugiere que la discusión sobre inclusión social se ha limitado a aspectos socioeconómicos y étnicos, específicamente respecto a la *igualdad de acceso* y *políticas de integración*, pero existen otros niveles de inclusión que no se han considerado: el emocional, el social y el cognitivo. Por un lado, el primer nivel se relaciona con esfuerzos de inclusión emocional y social de niñas y niños provenientes de escuelas convencionales que llegan

muy afectados emocional y socialmente como resultado de sus experiencias educativas anteriores. Como lo mencionó una persona egresada, llegan “cargados”, en el sentido que tienen percepciones negativas de las propias capacidades, hacia sí mismos y las personas a su alrededor - incluyendo sus pares y personas adultas como figuras autoritarias con quienes no se puede establecer un diálogo respetuoso y afectivo. De hecho, como lo evidenciaron las narrativas de las personas egresadas, las experiencias en Ojo de Agua (como la libertad de movimiento y asociación, la ausencia de coerción, y la práctica relacional basada en el respeto mutuo y la ausencia de juicios de valor hacia las otras personas) les ayudó a romper “círculos de violencia”, “sanar” las heridas emanadas de la coerción escolar, e iniciar proyectos significativos de vida. Por consiguiente, parece claro que el trabajo en el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de habilidades emocionales y sociales hace parte de los esfuerzos de espacios pedagógicos libres y democráticos como Ojo de Agua.

Por otro lado, el segundo nivel tiene que ver con la inclusión cognitiva, en cuanto que muchas de estas personas que vienen de escuelas convencionales llegan con “etiquetas”, como déficit de atención e hiperactividad, problemas de aprendizaje o autismo, que les han impedido desarrollar plenamente sus capacidades (Nussbaum, 2011), obstaculizando sus procesos de aprendizaje y desarrollo personal con relación a sus áreas de interés. En este sentido, espacios pedagógicos libres y democráticos como Ojo de Agua buscan garantizar el respeto y reconocimiento hacia la *diferencia igualitaria* (Hinz, 2007), que busca que cada persona pueda, en un ambiente relajado y respetuoso que elimina las barreras estructurales, obtener las herramientas y conocimientos para ser feliz y plena. En otras palabras, a través de la promoción de diversos niveles de reconocimiento e inclusión, se busca atender las necesidades particulares de cada niña o niño con el fin de que pueda desarrollar su potencial, sus capacidades.

Además, el hecho de que Ojo de Agua se considere como un espacio de integración y reconocimiento de la diversidad, como lo comparten sus fundadores (Herrero y Fuentes, 2004, 2006), hace que se convierta en un lugar en el que la *alteridad* sea bienvenida, se cuestione el concepto de “normalidad”, ya sea cognitiva, cultural o sexual, y se propenda – tal vez de forma incidental - por dar visibilidad a grupos sociales tradicionalmente marginados (por ejemplo, minorías sexuales, grupos indígenas y ambientales, y niñas y niños considerados “problema” para el establecimiento escolar hegemónico). No obstante, aunque Ojo de Agua se esfuerce por dar visibilidad a estos grupos, eso no quiere decir que niñas y niños internalicen pasivamente lo que les rodea, sino que lo analizan activamente y dan su propio sentido como ciudadanas y ciudadanos. Esto se puede evidenciar en el involucramiento infantil materializado en la campaña

de recogida de teléfonos y aparatos a favor de la protección de chimpancés africanos o el video que denuncia las connotaciones de la llamada “Ley Mordaza”.

En resumen, se han identificado esfuerzos por garantizar una educación inclusiva y para a justicia social (Sapon-Shevin, 2013b), creando una comunidad que valora la cooperación, más que la competencia; incluye a todas las personas participantes, sin necesidad de imponer presiones para que alguien llegue a ser aceptado; se valoran las diferencias y las diversas identidades a través del establecimiento de espacios, dinámicas y actitudes sensibles con tales características; se fomenta una actitud crítica ante la opresión y la exclusión, especialmente en el espacio escolar; y, se propende por la seguridad física, emocional y relacional de todas las personas participantes y acompañantes.

Además, considerando las cuatro áreas de importancia para la educación para la justicia social mencionados en una sección anterior (4.5 “Elementos constituyentes de la educación para la justicia social”), es posible señalar que Ojo de Agua y su comunidad educativa han establecido lazos de cooperación con líderes educativos con el objetivo de promover un enfoque educativo y social que propenda por una ciudadanía activa y responsable, como, por ejemplo, la participación de Ojo de Agua en congresos y seminarios nacionales y regionales que buscan promover una agenda equitativa hacia el estudiantado. Igualmente, con la iniciativa de Ojo de Sol, es posible subrayar que existen esfuerzos por involucrar a la comunidad local, regional y nacional en procesos de desarrollo vocacional comunitario. Así mismo, el rechazo a las evaluaciones estandarizadas que esgrimen las escuelas democráticas permite que se consoliden espacios educativos libres de estrés, el trabajo cooperativo sea la norma, así como el reconocimiento a la diversidad humana hacia las formas de aprender (Gadotti, 1999; Gray, 2017; Gribble, 1998).

Sin duda alguna, los acuerdos de cooperación con diversas universidades que mantiene Ojo de Agua para la realización de prácticas formativas para estudiantes de distintas titulaciones hacen que se posibilite para el estudiantado tener contacto con experiencias educativas alternativas que propenden por la justicia social y rechazan la neutralidad docente en favor del involucramiento en causas sociales. Además, las conclusiones de las inspecciones educativas han puesto sobre la mesa la necesidad de abordar una discusión seria sobre formas alternativas de educar a niñas y niños, considerando que la práctica democrática en la elección de los propios aprendizajes y la participación en la Asamblea escolar son elementos que las Consejerías de Educación deben analizar y estudiar en profundidad, con el objetivo de promover prácticas positivas de inclusión social, cultural, emocional y cognitiva.

Por último, esta investigación doctoral invita a considerar las diversas formas en las que estas experiencias educativas cuestionan el imaginario político hegemónico (jerárquico y normativo) centrado en la equidad de acceso que, sin embargo, se queda corta a la hora de cuestionar si las prácticas y estructuras escolares convencionales vulneran los derechos de niñas y niños. En este sentido, este estudio doctoral comparte con Flecha (1999) que los esfuerzos de democratización cultural (y educativa) a menudo se estrellan contra las dinámicas sistémicas o creencias culturales que dominan las instituciones escolares²²⁷. Es por esta razón que esta tesis doctoral sugiere que el cambio educativo no depende de directrices centralizadas que buscan estandarizar contenidos y evaluaciones, sino de los esfuerzos de la sociedad civil por consolidar alternativas a la escolaridad convencional. Para Abowitz (2003), de lo que hablamos es de los *contrapúblicos educativos*, que se constituyen como movimientos sociales “diferentes” que proponen y consolidan estructuras y prácticas pedagógicas diversas que van más allá de la dicotomía público-privado.

Por otra parte, estableciendo como su objetivo convertirse en una opción a través del ejemplo de lo que puede ser el cambio educativo, experiencias como Ojo de Agua se nutre del fenómeno del *unschooling* a varios niveles: a nivel personal, como forma de escuchar y apoyar los intereses y necesidades de las personas jóvenes; a nivel micro, como alternativa para que las familias puedan elegir la clase de educación que desean para sus hijas e hijos; y a nivel macro, por medio de la colaboración entre proyectos similares y su apuesta en común a través de organizaciones nacionales, regionales e internacionales que apoyan sus esfuerzos. Desde esta perspectiva, experiencias de educación libre y democrática han de ser consideradas como ejemplos de la *educación como un asunto comunitario* (Gardner y Crockwell, 2006), en la que la sociedad civil asume su responsabilidad por medio de la consolidación de alternativas educativas. Igualmente, estas innovaciones pedagógicas se han consolidado como ejemplos de las *luchas duraderas* (Holland y Lave, 2001), que se establecen como alternativas a la escolaridad convencional y herramientas para desafiar las inequidades sociales.

Por otra parte, teniendo en cuenta las experiencias de las *escuelas libres* estadounidenses, inglesas y suecas, es entendible que exista una preocupación por tendencias de exclusión social a través de la promoción de espacios educativos alternativos que promueven las diferencias

²²⁷ Un ejemplo de tales inconvenientes al avanzar en agendas verticales de cambio educativo se evidenció hace algunos meses (<http://www.hoy.es/extremadura/santa-amalia-quiere-20180202215421-nt.html>), cuando la población de Santa Amalia (Extremadura) rechazó los esfuerzos docentes y directivos de etapa Primaria por establecer métodos y dinámicas educativas centrados en los intereses de niñas y niños, bajo el argumento de que no estaban aprendiendo nada y, más bien, estaban olvidando lo que habían aprendido en la guardería.

académicas y sociales. No obstante, el caso de Ojo de Agua demuestra que no se trata de compañías motivadas por las ganancias o esfuerzos sociales de segregación para el liderazgo social, sino de iniciativas surgidas de la sociedad civil que buscan ofrecer una alternativa a familias que consideren estructuras, prácticas y narrativas educativas diversas a las ofrecidas por la escolaridad convencional.

En este sentido, esta investigación propone una consideración posterior sobre las diversas *teorías de cambio* social y cultural (Romero-Medina, 2015; Vogel, 2012) en el contexto de los espacios pedagógicos libres y democráticos, que subrayarían la necesidad de reflexionar sobre los tipos de cambios necesarios en las escuelas de titularidad pública para consolidar espacios de participación democrática, a saber:

- cambios estructurales (sistemas y estructuras, acceso a la toma de decisiones);
- cambios culturales (patrones de comportamiento e identidad, ruptura con los “centrismos”²²⁸, desaprendizaje)
- cambios relacionales (patrones de comunicación y relación); y
- cambios personales (percepciones, emociones, autoconocimiento, autorregulación);

Desde esta arista, es posible resumir que la experiencia de los espacios pedagógicos democráticos pasa por cambios estructurales, como estructuras de participación infantil en el propio aprendizaje y la toma de decisiones en la gestión escolar; cambios culturales, como el respeto hacia niñas y niños, el rechazo al adultocentrismo, y el desaprendizaje respecto a las propias experiencias educativas y de crianza; cambios relacionales, como la perspectiva dialógica y la escucha activa; y cambios personales, como el proceso de autoconocimiento y autorregulación de las acompañantes y las familias para poder apoyar procesos de desarrollo infantil – a nivel emocional, cognitivo y social – de sus hijas e hijos.

7.4 Limitaciones y Líneas Futuras de Investigación

Debido a la distancia que separa a Madrid y Alicante, una de las limitaciones de este estudio doctoral se relaciona con la imposibilidad de haber contado con estadias más prolongadas o un contacto más duradero con este espacio pedagógico y su comunidad, ya sea como acompañante o como padre de familia. Igualmente, aunque se hizo todo lo posible para contactar y establecer un acercamiento con espacios pedagógicos que podrían hacer parte del mismo movimiento de escuelas democráticas en España (como Els Donyets en Valencia, Ca L'Aulet en Cataluña, Andolina en Asturias o El Dragón en Madrid), esta investigación se habría

²²⁸ Por ejemplo, etnocentrismo, androcentrismo, adultocentrismo, racismo, sexismo, antropocentrismo, entre otros.

beneficiado de una perspectiva multi-localizada, ya que se habrían podido identificar dinámicas, mecanismos y estructuras similares o dispares, así como narrativas y experiencias de chicas y chicos participantes, egresados y familias.

Por otra parte, el haber tenido limitaciones de interacción con chicas y chicos, particularmente al inicio del trabajo de campo, pudo haber restringido el establecimiento de relaciones cercanas con estas personas. Así mismo, el hecho de tratarse de un proyecto pedagógico que se encuentra en la periferia del sistema educativo oficial pudo haber limitado la participación de las familias tanto en la encuesta on-line como en las conversaciones informales, lo que limita la posibilidad de presentar un panorama más completo de su situación, narrativas y experiencias respecto a sus historias de desescolarización y acercamiento a Ojo de Agua.

Dentro de las líneas futuras de investigación, este estudio doctoral sugiere que existen varios escenarios: otros espacios pedagógicos libres y democráticos a lo largo del país; un proceso de seguimiento de niñas y niños que han asistido a espacios pedagógicos democráticos de etapa Infantil; la existencia de escuelas democráticas en sectores sociales vulnerables; y la implementación de las características de la educación democrática en escuelas de titularidad pública.

Para comenzar, se podrían explorar las dinámicas, mecanismos y experiencias de otras escuelas y sus participantes y familias, que han sido fundadas recientemente (últimos 6 años) a lo largo del país, como Los Niños del Mango (Andalucía), Ubuntu y la Escuela Alternativa de Lledó (Aragón), El Árbol de Ayelén (Madrid) o Voltereta (Castilla La Mancha).

Al mismo tiempo, es importante hacer un seguimiento a los procesos de integración en etapas educativas posteriores a niñas y niños (y sus familias) que actualmente participan en proyectos que ofrecen cuidados en la etapa de Educación Infantil, como La Semilla Violeta, El Jardín Pirata, Dos Latidos o La Tribu (Madrid).

Además, teniendo en cuenta que la tendencia existente que indica que las escuelas democráticas sirven a familias de clase media, sería importante hacer un mapeo y estudiar a fondo escuelas ubicadas en barrios de clase trabajadora, como Ubuntu o La Tribu, para comprender las conexiones y estrategias que adoptan respecto al involucramiento de las familias y sus dinámicas relacionales hacia niñas y niños.

Así mismo, es fundamental explorar experiencias educativas de titularidad pública que han adoptado enfoques pedagógicos democráticos y de aprendizaje autogestionado, como es el caso de Papoula (Castilla León); El Roure, L'Arcadia y Espai Educatiu L'Arrel (Cataluña); así como establecer protocolos de adopción de algunas de las características de la educación democrática en escuelas públicas que sirvan a diversos públicos. En este sentido, si hubiese un cambio

legislativo que reconociese a estas escuelas y les permitiese obtener fondos públicos, al estilo de las escuelas “libres” del Reino Unido o Suecia, sería muy importante establecer si realmente se democratizaría el acceso a este tipo de educación alternativa o si, por el contrario, se promovería la exclusión social y la mercantilización, utilizando fondos públicos para educar a sectores privilegiados de la sociedad o proveyendo de ganancias a instituciones privadas.

Para terminar, sería fundamental indagar sobre la reproducción de modelos pedagógicos unilineales y unidimensionales en las facultades de educación de las universidades españolas, lo que serviría para iniciar un debate sobre otras formas de acompañar los procesos de desarrollo emocional, social, cognitivo y académico de niñas y niños y sus familias. En este sentido, las experiencias del Observatorio para el Estudio y Desarrollo de Innovaciones en el Ámbito Educativo de la Universidad Rey Juan Carlos, el Instituto de Formación Profesional de Ondara y la Universidad Nacional Abierta a Distancia serían muy importantes como ejemplos de la posible integración de experiencias pedagógicas alternativas en las aulas universitarias.

En conclusión, desde hace casi un siglo, espacios pedagógicos libres y democráticos, como Ojo de Agua, se han convertido en *pioneros de posibilidades* (Hamman, 2017), de los cuales, poco a poco, la sociedad y sus representantes institucionales se nutren. Sin duda alguna, sus experiencias se presentan ahora como excusas para buscar alternativas que cuestionen la validez y pertinencia de lo que hemos considerado como “educación tradicional”. Es en este punto, teniendo en cuenta los retos que enfrentamos como humanidad, que sería importante considerar si el juego libre, la libertad de movimiento y asociación, la escucha activa, la comprensión empática, el aprendizaje autogestionado y la participación democrática pueden encontrar su espacio en las escuelas convencionales, o, más bien, el cambio educativo sucede a partir del involucramiento de la sociedad civil, expresado en la búsqueda de futuros alternativos para sus hijas e hijos. Para concluir, esta investigación corrobora que las estrategias mencionadas son mecanismos apropiados para apoyar procesos de desarrollo en los cuales niñas y niños son más importantes que estándares y evaluaciones. Si el objetivo educativo es una ciudadanía orientada hacia la justicia social, es necesario que los espacios pedagógicos sean democráticos y chicos y chicas tengan los mismos derechos y responsabilidades que las personas adultas.

“Contaron los más viejos de los viejos que poblaron estas tierras que los más grandes dioses, los que nacieron el mundo, no se pensaban parejo todos. O sea que no tenían el mismo pensamiento (...) por eso el mundo salió con muchos colores y formas, tantos como pensamientos había en los más grandes dioses, los más primeros. (...) hubo una asamblea [y] (...) en esa asamblea cada uno de los dioses primeros dijo su palabra y todos dijeron: ‘Mi pensamiento que siento es diferente al de los otros’. Y entonces quedaron callados los dioses porque se dieron cuenta que, cuando cada uno decía ‘los otros’, estaba hablando de ‘otros’ diferentes. (...) Así que el primer acuerdo que tuvieron los dioses más primeros fue reconocer la diferencia y aceptar la existencia del otro. (...) Después de ese primer acuerdo siguió la discusión, porque una cosa es reconocer que hay otros diferentes y otra muy distinta es respetarlos. (...) Después se callaron todos y cada uno habló de su diferencia y cada otro de los dioses que escuchaba se dio cuenta que, escuchando y conociendo las diferencias del otro, más y mejor se conocía a sí mismo en lo que tenía de diferente. (...) los dioses sacaron el acuerdo de que es bueno que haya otros que sean diferentes y que hay que escucharlos para sabernos a nosotros mismos...” (Subcomandante Marcos, 1998)

8. Referencias Bibliográficas

- Aapola, S., Gordon, T., & Lahelma, E. (2003). Citizens in the text? International Presentations of citizenship in textbooks. En *The International Handbook on the Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory* (pp. 381-397). New York: Rowman & Littlefield.
- Abowitz, K. K. (2003). Civil society and educational public: Possibilities and problems. En *Promises to keep: Cultural studies, democratic education, and public life*. New York: Routledge/Falmer.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Madrid: Contextos. Recuperado a partir de <http://www.mariaacaso.es/libros/reduvolution-hacer-la-revolucion-en-la-educacion/>
- Acaso, M. (2015b). *Esto no es una clase*. Madrid. Recuperado a partir de <https://youtu.be/vkLm4yVQ-zQ>
- AERO. (2015). Self Directed Learning, Unschooling, Child Centered, Democratic Schools. Recuperado 19 de octubre de 2015, a partir de <http://alternativestotoschool.com/>
- AERO. (2017). Educational Alternatives. Recuperado a partir de <http://www.educationrevolution.org/store/resources/alternatives/>
- Agar, M. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press.
- Aguiló Bonet, A. J. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad apistémica y democracia de saberes. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22(2).
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.
- ALC – Agile Learning Centers. (2013). What are Agile Learning Centers? Recuperado a partir de <http://agilelearningcenters.org/>
- Aleman, Ú. (2011). Emmi Pikler: método pikler en los cuidados cotidianos. Recuperado a partir de <http://pikler.blogspot.com.es/>
- Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (1998). Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic planning. *Journal of Educational Psychology*, (90), 435-447.
- Althusser, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En *Escritos* (pp. 105-170). Barcelona: Laia.
- Alvarado, M. (2016). *Educación Alternativa*. Centro de educación, Ciencia y Sociedad. Recuperado a partir de <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=235>
- Amonon, Y. (Ed.). (2007). *Democracy in action: the trial program*. Tel Aviv, Israel: Kibbutz Seminar College & Ministry of Education of Israel.
- Amparo, J. (2006). Una visita al ambiente. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 7(18).

- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 795-809.
- Apple, M. W. (1995). *Education and Power*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2016). Challenging the epistemological fog: The roles of the scholar/activist in education. *European Educational Research Journal, 15*(5), 505-515.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1995). *Democratic Schools*. Virginia, US: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Appleton, M. (2003). El papel de los adultos. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo, 1*(7).
- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R., & Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: Una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En *Actas del III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Contextos Psicológicos y Educativos*. Madrid: Editorial GEU.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review, 69*(3), 99-109.
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme/Orial Ediciones.
- Arnstine, D. (1995). *Democracy and the Arts of Schooling*. Albany: State University of New York Press.
- Ashley, M. (2009). Education for Freedom: The goal of Steiner/Waldorf schools. En *Alternative Education for 21st Century. Philosophies, Approaches, Visions*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ashton, J., & Newman, L. (2006). An unfinished symphony: 21st century teacher education using knowledge creating heutagogies. *British Journal of Educational Technology, 37*(6), 825-840.
- Au, W. W. (2009). *Unequal by design*. New York: Routledge.
- Aubusson, P., & Schuck, S. R. (2013). Teacher education futures: today's trends, tomorrow's expectations. *Teacher Development, 17*(3), 322-333.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York, EEUU: Grune & Stratton.
- Avrich, P. (2005). *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States*. Nueva York, EEUU: AK Press.
- Axiline, V. M. (1975). *Terapia de Juego*. México: Editorial Diana.
- Baldwin, S. C., Buchaman, A. M., & Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education, 58*(4), 315-327.
- Balibar, E. (2010). Antinomies of citizenship. *Journal of Romance Studies, 10*(2), 1-20.
- Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum, 68*.
- Barba Martín, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (15)*, 41-44.
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., & Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology, 5*.

- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Batlle Vila, S., & Barris Ruset, J. (2008). Rechazo escolar en niños y adolescentes. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado a partir de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/12_fobia_escolar.pdf
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. London: Polity.
- Bazeley, E. T. (1928). *Homer Lane and the Little Commonwealth*. Londres, Inglaterra: G. Allen & Unwin Ltd.
- Beck, C. (2008). Home education and social integration. *Critical Social Studies*, (2), 59-70.
- Beck, M., & Malley, J. (1998). A pedagogy of belonging. *Reclaiming Children and Youth*, 7(3), 133-137.
- Beck, U. (2000). Sobre la "transnacionalización de los procesos formativos. En *Los Sistemas de Cualificación Profesional*. Alzira, Alemania: Germania.
- Becker, H. S. (1972). A school is a lousy place to learn anything. *American Behavioral Scientist*, 16, 85-105.
- Belden, A., & Feinberg, W. (2001). *Education and Democratic Theory*. New York: State University of New York Press.
- Bellah, R. (1989). *Hábitos del Corazón*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bellar, C. (2014). *Etre et devenir*. Francia. Recuperado a partir de www.etre-et-devenir.com
- Ben-Porath, S. R. (2006). *Citizenship under Fire: Democratic Education in Times of Conflict*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bernstein, E. (1968). Summerhill: A Follow-Up Study of Its Students. *Journal of Humanistic Psychology*, (8), 123-136.
- Berreman, G. D. (1968). Ethnography: Method and Product. En *Introduction to Cultural Anthropology: Essays in the Scope and Methods of the Science of Man*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Berry, D. C. (1997). *How implicit is implicit learning*. New York: Oxford University Press.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidad. En *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 149-171). Madrid, España: Debate.
- Bertozzi, V. (2006). *Unschooling Media: participatory practices among progressive homeschoolers* (Tesis de Maestría en Estudios Comparativos de Medios). Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
- Betts, F. M. (1975). Free schools and self-concept in adolescents. *Journal of Negro Education*, 44(4), 454-467.
- Bhoyrub, J., Hurley, J., Neilson, G. R., Ramsay, M., & Smith, M. (2010). Heutagogy: An alternative practice-based learning approach. *Nurse Education in Practice*, 10, 322-326.
- Bickmore, K. (2015). Peacebuilding (in) Education: Democratic Approaches to Conflict in Schools and Classrooms. *Curriculum Inquiry*, 44(4).
- Biesta, G. J. J. (2007). How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education. *Teacher College Record*, 112(2), 556-575.

- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
- Blanton, W., & Medina, A. (2008, octubre 29). Context in Education. En *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Miami: SAGE Publications.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and Lifelong Learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1).
- Blurton Jones, N., Hawkes, K., & Draper, P. (1994). Differences between Hazda and !Kung children's work: Affluence or practical reasons? En *Key issues in hunter-gatherer research* (pp. 189-215). Oxford: Berg.
- Bock, J. A., & Johnson, S. (2004). Subsistence ecology and play among the Okavango Delta peoples of Botswana. *Human Nature*, 15, 63-81.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Boles, B. (2017). What does it mean to be educated? Recuperado a partir de <https://www.self-directed.org/tp/what-does-it-mean-to-be-educated/>
- Bollero, D. (2013). Nace Reevo. Red Social de Educación. *Público*. Recuperado a partir de <http://www.publico.es/actualidad/nace-reevo-red-social-educacion.html>
- Bonta, B. D. (1996). Conflict resolution among peaceful societies: The culture of peacefulness. *Journal of Peace Research*, 33(4), 403-420.
- Boone, M. (2008). A Democratic Education: Three interpretations. *Journal of Philosophy and History of Education*, 58, 16-22.
- Borja, J., & Castells, M. (1997). *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Bouché Peris, J. H. (2003). *Educación para un nuevo espacio humano (perspectivas desde la antropología de la educación)*. Madrid: Dykinson.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2.^a ed.). London: SAGE Publications.
- Bowers, C., & Martusewicz, R. (2008, octubre 29). Ecojustice and Social Justice. En *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Miami: SAGE Publications.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowles, S. (1972). Getting nowhere: Programmed class stagnation. *Society*, (43).

- Bowmaker, M. (2002). *A little school on the downs: The story of pioneer educationalist Harriet Finlay Johnson, headmistress of Sompting school, West Sussex, 1987-1910*. Londres, Inglaterra: Woodfield Publishers.
- Boyask, R. (2010). Individuality, equity and free schooling in the 21st century. Presentado en International Sociology of Education Conference, London.
- Boyask, R., McPhail, J. C., Kaur, B., & O'Connell, K. (2008). Democracy at work in and through experimental schooling. *Discourse*, 29(1), 19-34.
- Brameld, T. (1965). *Education as power*. Nueva York, EEUU: Rinehart & Winston.
- Bransford, J., Stevens, R., Schwartz, D., Meltzoff, A., Pea, R., Roschelle, J., ... Sabelli, N. (2014). Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy. En *Handbook of Educational Psychology* (pp. 209-245). London: Routledge.
- Brater, M. (1999). Escuela y formación bajo el signo de la individualización. En *Hijos de la Libertad*. Madrid: Alianza.
- Bridges, D. (1997). Personal Autonomy and Practical Competence: Developing politically effective citizens. En *Education, Autonomy and Democratic Citizenship: Philosophy in a Changing World*. London and New York: Routledge.
- Brown, A., Campione, J. C., & Day, J. (1980). Learning to learn: On training students to learn from text. *Educational Researcher*, 10.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown, S. (2015). *The neuroscience of play*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=hrw68eID4Zk>
- Brown, S., & Addison, H. (2012). Teachers' and Parents' Perceptions of an Alternative School Program. *Schooling*, 3(1).
- Brown, S., & Vaughan, C. (2009). *Play. How it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul*. New York: Avery Books.
- Bruyere, E. B. (2010). Child participation and positive youth development. *Child Welfare*, 89(5), 205-220.
- Burke, C., & Könings, K. (2016). Recovering lost histories of educational design: A case study in contemporary participatory strategies. *Oxford Review of Education*, (42).
- Burke, P. (2013). *Common Knowledges*. Barcelona: CCCB.
- Cabo, C. (2012). *El homeschooling en España: descripción y análisis del fenómeno*. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Cagan, E. (1978). Individualism, Collectivism, and Radical Educational Reform. *Harvard Educational Review*, (48), 227-266.
- Cagliari, S., Barozzi, A., & Giudici, M. (2004). Thoughts, theories and experiences: for an educational project with participation. *Children in Europe*, (6), 28-30.

- Canning, N. (2010). Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 34(1), 59-71.
- Canning, N., & Callan, S. (2010). Heutagogy: Spirals of reflection to empower learners in higher education. *Reflective Practice*, 11(1), 71-82.
- Capra, F. (2002). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos* (4a ed.). Barcelona: Anagrama.
- Capra, F. (2004). La Teoría de Santiago de la cognición. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 3(9).
- Capra, F., & Mattei, U. (2015). *The ecology of law. Toward a legal system in tune with nature and community*. Boston: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la Innovación Educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Caride, J. A., & Meira, P. (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona: Ariel.
- Carlgrén, F. (1972). *Education towards freedom: A survey of the work of Waldorf schools throughout the world*. East Grinstead: Lanthorn Press.
- Carnie, F. (2003). *Alternative approaches to education. A guide for parents and teachers*. London: Routledge/Falmer.
- Carnoy, M. (1974). *Education as cultural imperialism*. New York: Longman.
- Carpenter, S. (2009). TED's Facebook fans asked Gever Tulley absolutely anything - and he answered. Recuperado a partir de http://blog.ted.com/teds_facebook_f/
- Carr, P. (2006). Democracy in the classroom? *Academic Exchange Quarterly*, 10(2).
- Carr, P. (2007). Experiencing democracy through neoliberalism: The role of social justice in democratic education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 307-340.
- Carr, P. (2008). Educadores y educación para la democracia: trascendiendo una democracia «delegada». *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(2), 146-166.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research*. New York: Routledge.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Cervinkova, H. (2013). Anthropological Perspectives on Democratic Citizenship Education and Globalization. *Studia Edukacyjne*, (27), 253-262.
- Clarken, R. (2008, octubre 29). Holistic Education. En *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Miami: SAGE Publications.
- Cloninger, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. Londres, Inglaterra: Pearson Education.
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(4).

- Cobo, C. (2012). *El Homeschooling En España: Descripción Y Análisis Del Fenómeno* (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Cochran-Smith, M. (2008). Toward a theory of teacher education for social justice. Presentado en American Educational Research Association Annual Meeting, New York.
- Colectivo IOE. (2007). La participación política de los españoles: democracia de baja intensidad. *Papeles*, (99).
- Collins, J. (2006). The Sudbury Model of Education. En *Trusting children. A look at Sudbury education around the world* (pp. 23-30). Salt Lake City: Sego Lily School.
- Collins, J., & Van Burek, V. (2006). Lessons of a Sudbury Education. En *Trusting children. A look at Sudbury education around the world*. Salt Lake City: Sego Lily School.
- Comisión Europea. (2012). La Educación para la Ciudadanía en Europa. Recuperado a partir de [Comisión Europea. \(2012\). La Educación para la Ciudadanía en Europa.](#)
- Comisión Europea. (2016a). About the World Forum for Democracy 2016. Recuperado a partir de <https://www.coe.int/en/web/world-forum-democracy/about2016wfd>
- Comisión Europea. (2016b). Education and Training Monitor 2016 - Spain. Recuperado a partir de https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-es_en.pdf
- Connell, R. W. (1999). *Escuela y Justicia*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2004). Una Educación Diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, (341), 12-17.
- Contreras, J. (2010). Otras Escuelas, Otra Educación, Otra Forma de Pensar en el Currículum. En *Saberes e Incertidumbres sobre el Currículum*. Madrid: Morata.
- Cornelius-White, I. (2007). Learner-centred teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Corsaro, W. A. (1991). Entering the child's world: Means or end? Resolving the ambiguity. En *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* Nueva York, EEUU: Stratford Press.
- CRAEV. (2017). L'Educació Viva. Recuperado a partir de www.educacionviva.com
- Craft, A. (2001). An analysis of research and literature: Creativity in education. Qualifications and Curriculum Authority.
- Craft, A. (2008). Tensions in creativity and education. En *Creativity, Wisdom, and Trusteeship; Exploring the Role of Education*. New York: Corwin Press.
- Criado Castro, A. (2009). Escuelas Democráticas. *Revista Digital Innovación Y Experiencias Educativas*, (16). Recuperado a partir de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_16.html.
- Croft, J. C., & Falusi, A. J. (1969). Superschool: A Canadian «free school» experiment. *Education and Urban Society*, 1(4), 441-452.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

- Csikszentmihalyi, M. (1993). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*. New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The classic work on how to achieve happiness*. London: The Random House Group.
- Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, (4), 185-199.
- Chan, S. (1995). On the ethnic studies requirement. En *The Asian American educational experience: A source book for teachers and students* (pp. 329-338). New York: Routledge.
- Chanoff, D. (1981). Democratic Schooling: Means or End? Resolving the Ambiguity. *The High School Journal*, (64), 170-175.
- Chong, A., & Gradstein, M. (2015). On Education and Democratic Preferences. *Economics & Politics*, 27(3), 362-388.
- Chudacoff, H. P. (2007). *Children at play: An American history*. New York: New York University Press.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Danner, S., & Jonyniene, Z. (2012). Participation of children in democratic decision-making in kindergarten: experiences in Germany and Lithuania. *Socialinis Darbas / Social Work*, 11(2), 411-420.
- Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, D., Schoenfeld, A., Stage, E., Zimmerman, T., ... Chen, M. (2008). *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. Nueva York, EEUU: Jossey-Bass.
- Das, V. (1998). Wittgestein and Anthropology. *Annual Review of Anthropology*, (27), 171-195.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Gu, Q. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: Final report*. London: Department for Children, Schools and Families.
- De'Ath, C. (1979). Fundamentos ecológicos y antropológicos de la educación permanente. En *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, R. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- De Horna, D. (2017, octubre 5). Cuando la libertad llega a las aulas: carta abierta a Inger Enkvist. *Huffington Post*. Recuperado a partir de http://www.huffingtonpost.es/diana-de-horna/cuando-la-libertad-llega-a-las-aulas-carta-abierta-a-inger-enkvist_a_23230732/
- De la Rosa, M. (2008, noviembre 9). Clases que van por libre. *País Semanal*.
- Delgado, E. J. (2015). Conocimiento Glocal y Pensamiento Crítico en la Educación del Siglo XXI. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 2(4).

- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, (58), 280-298.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, (10), 77-89.
- Delval, J. (2011). Las competencias para una escuela democrática. Presentado en Segundo encuentro sobre la reforma curricular - DGESPE, Chiapas, México.
- Delval, J., & Lomelí, P. (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- De Mañana, A. (1981). La Escuela Primaria: Una Perspectiva Etnográfica. *Revista Colombiana de Educación*, (8).
- Dennison. (1990). *The lives of children: The story of the first street school*. New York: Addison-Wesley.
- Devillard, M. J., Mudanó, A. F., & Pazos, Á. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad*, 49(2), 353-369.
https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2012.v49.n2.36512
- DeVries, R., & Zan, B. (2012). *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education*. Nueva York, EEUU: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (1927). *Los fines, las materias y los métodos de educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Dewey, J. (1961). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dhawan, M. L. (Ed.). (2005). *Philosophy of Education*. New Delhi: Isha Books.
- Dias, M. G., & Harris, P. L. (1988). The effect of make-believe play on deductive reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, (6), 207-221.
- Dodd, S. (2011). *Sandra Dodd's big book of unschooling*. www.lulu.com.
- Doménech, F. J. (2009). *Elogio a la educación lenta*. Barcelona: Editorial Grao.
- Doncel Rasillo, C. (2002). Glosario de antropología social y cultural. Recuperado a partir de http://www.tradumatica.net/mena/glosarios/antropologia_social_cultural.pdf
- Dreikurs, R. (1964). *Children: The Challenge*. New York: Hawthorn Books.
- Drews, E. M. (1968). Fernwood, a Free School. *Journal of Humanistic Psychology*, 8(2), 113-122.
- Dryzek, J. (2000). *Deliberative democracy and beyond; Liberals, critics, contestations*. Oxford: Oxford University Press.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sigueme.
- Dworkin, R. (1981). What is equality? *Philosophy and Public Affairs*, 10(4), 283-345.
- Eberle, J. (2009). *Heutagogy: What your mother didn't tell you about pedagogy and the conceptual age*. Presentado en Proceedings from the 8th Annual European Conference on eLearning, Bari, Italia.
- Edgerton, R. B., & Langness, L. L. (1974). *Methods and Styles in the Study of Culture*. San Francisco, CA: Chandler & Sharp.

- Edwards, D. B. (2010). Critical pedagogy and democratic education: possibilities for cross-pollination. *Urban Review*, (42), 221-242.
- Effrat, A., & Schimmel, D. (2003). Walking the democratic talk: Introduction to a special issue on collaborative rule-making as preparation for democratic citizenship. *American Secondary Education*, 31(3), 3-15.
- Eigen, M. (1971). Molecular self-organization at the early stage of evolution. *Quarterly Reviews of Biophysics*, 4(2).
- Eisner, E. W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4-10.
- El-Haj, T. R. (2003). Practicing for equity from the standpoint of the particular: Exploring the work of one urban teacher network. *Teachers College Record*, 105(5), 817-845.
- Elkind, D. (1988). *The hurried child: growing too fast too soon*. Reading, MA: Perseus Books.
- Emery, K. (2000). Alternative schools diverted but not defeated. University of California, Davis.
- Encina, J., & Ezeiza, A. (2015). *Desempoderamiento, juego y oralidad. Autogestión de la vida cotidiana*. Sevilla/Donostia, España: Colectivo de Ilusionistas Sociales.
- Encina, J., & Ezeiza, A. (2016). *Desempoderamiento, Educación y Complejidad: viviendo la construcción de procesos educativos centrífugos*. Toluca, México: Colegio de Investigadores en Ciencias de la Educación CICE.
- Encina, J., & Ezeiza, A. (2017). *Sin Poder. Construyendo colectivamente la autogestión de la vida cotidiana*. Guadalajara, España: Editorial Volapuk. Recuperado a partir de <https://archive.org/details/SinPoderJavierEncinaYAinhoezeiza>
- Engel, L. H. (2008). Experiments in Democratic Education: Dewey's Lab School and Korczak's Children's Republic. *The Social Studies*, 117-123.
- English, R. (2014). Too cool for homeschool? Accessing underground unschoolers with Web 2.0. En *Mainstreams, margins and the spaces in-between: New possibilities for education research* (pp. 112-124). London, UK: Routledge.
- Englund, T. (2000). *Deliberative communication as a value foundation - historical perspective and current preconditions*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305-313.
- En Tribu. (2011). La educación alternativa VIII. Homer Lane (1875-1925). Recuperado a partir de <https://entribu.wordpress.com/2011/05/04/la-educacion-alternativa-viii-homer-lane-1875-1925/>
- Epstein, R. (2007). *Case adolescence, rediscovering the adult in every teen*. Londres, Inglaterra: Quill Driver Books/Word Dancer Press.
- Eriksen, T. H. (2015). Overheating. The three crises of globalisation: an anthropological history of the early 21st century. University of Oslo.

- Eriksen, T. H. (2016). *Overheating. An anthropology of accelerated change*. London: Pluto Press.
- Eriksen, A., & Fiske, F. M. (1973). Teacher adaptation to an informal school. *Nassp Bulletin*, 57(369), 1-9.
- Escuela Democrática de Huamachuco. (2010). Escuela Democrática de Huamachuco. Recuperado a partir de http://escuela-democratica.org/Assets/Projetskizze/Presentation_EDHU_Es_int.pdf
- EVAE. (2016a). Colegio Andolina, Gijón: Un proyecto apasionante. Recuperado a partir de <http://encuentroalternativaseducativas.blogspot.com.es/2016/06/colegio-andolina-gijon-un-proyecto.html>
- EVAE. (2016b). Ojo de Agua. Recuperado a partir de <http://encuentroalternativaseducativas.blogspot.com.es/2016/06/papoula-de-escuela-libre-colegio.html>
- EVAE. (2016c). Papoula, de escuela libre a colegio público con metodología activa. Recuperado a partir de <http://encuentroalternativaseducativas.blogspot.com.es/2016/06/papoula-de-escuela-libre-colegio.html>
- Fahey, L. (2008). Freed to Learn: Five Fundamental Concepts of Democratic Education. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 2(3). Recuperado a partir de <http://juaal.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v2132.pdf>
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En *Discourse as Social Interaction* (pp. 258-284). London: SAGE.
- Faltis, C. J. (2001). *Joinfostering: Adapting teaching for the multicultural classroom*. Columbus, OH: Merrill.
- Farenga, P. (1998). Homeschooling: Creating alternatives to education. *Bulletin of Science, Technology, and Society*, 18(2), 127-133.
- Farenga, P. (2016). The foundations of unschooling. Presentado en Irish Unschooling Conference, Belfast. Ireland: www.johnholtgws.com.
- Feito, R. (2009). Escuelas Democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.
- Feito, R., & García, R. J. (2007). Las Escuelas Democráticas. Redes Educativas para la Construcción de la Ciudadanía. Proyecto Atlántida.
- Feito, R., & López Ruiz, J. I. (2009). *Construyendo Escuelas Democráticas*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Feldman, J. (2001). The moral behavior of children and adolescents at a democratic school. Presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Feldman, J. R. (2000). *Autoestima, ¿cómo desarrollarla?* Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Fernández-Enguita, M. (2015). Cuaderno de campo: De la información al conocimiento... pero en serio. Recuperado 4 de septiembre de 2015, a partir de <http://blog.enguita.info/2015/01/de-la-informacion-al-conocimiento-pero.html>
- Ferrer Guardia, F. (1901). *La escuela moderna*. Barcelona: Tusquets Editores.

- Fielding, M., & Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative*. London and New York: Routledge.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The Dramatic Method of Teaching*. Londres, Inglaterra: Wentworth Press.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Firestone, W. A. (1977). The balance of control between parents and teachers in co-op free schools. *The School Review*, 85(2), 264-286.
- Fitz, J., Davies, M., & Evans, J. (2005). *Educational Policy and Social Reproduction*. London: Routledge.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1999). New Educational Inequalities. En *Critical Education in the New Information Age*. Lanham, MA: Rowman & Littlefield.
- Flecha, R. (2012). Entrevista de Judith Casals. *Cuadernos de Pedagogía*, (429), 20-25.
- Flecha, R., Padrós, M., & Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, (5), 4-8.
- Fletcher, A. (2014). Intro to meaningful student involvement. SoundOut School Consulting
- Fletcher, A. (2015). Escola do Ponte. SoundOut School Consulting
- Flórez, E. (2016). Justicia en tres dimensiones. Recuperado a partir de <http://justiciasocialuam.blogspot.com.es/2016/11/justicia-en-tres-dimensiones.html>
- Fogelman, K. (1997). Education for Democratic Citizenship in Schools. En *Education, Autonomy and Democratic Citizenship: Philosophy in a Changing World*. London and New York: Routledge.
- Fotopoulos, T. (1997). *Towards an Inclusive Democracy: The Crisis of Growth Economy and the Need for a New Liberatory Project*. London: Cassell.
- Fotopoulos, T. (2005). De la (des)educación a la Paideia. *Democracy & Nature: La revista internacional de la democracia inclusiva*, 2(1).
- Frabonni, F. (1998). *El Libro de la Pedagogía y la Didáctica II: Lugares y Tiempos de la Educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Fraser, N. (1992). Rethinking the Public Sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. En *Habermas and the Public Sphere* (pp. 109-142). Cambridge, MA: MIT Press.
- Fraser, N. (1996). Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. Presentado en The Tanner Lectures on Human Values, Stanford University: Stanford University Press.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fraser, N. (2008a). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. (2008b). *Scales of Justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge, MA: Polity.

- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Educador.
- Freire, P. (1999). Education and Community Involvement. En *Critical Education in the New Information Age*. Lanham, MA: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Friedrich, D., Jaastad, B., & Popkewitz, T. S. (2010). Democratic Education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6).
- From, J., Holmgren, C., Andersson, H., & Ahl, A. (2003). Are timetable-free schools possible? *European Educational Research Journal*, 2(4).
- Frost, J. (2001). *Children and Injuries*. New York: Lawyers & Judges Publishing Company.
- Fuentealba, S., & Salas, C. (2012). *Pestalozzi, el pedagogo de la justicia social*. Colombia. Recuperado a partir de <https://youtu.be/sz3S8fyEfGU>
- Furth, H. G., & McConville, K. (1981). Adolescent understanding of compromise in political and social arenas. *Merrill-Palmer Quarterly*, (27), 413-427.
- Fussell, P. (1983). *Class: A guide through the American status system*. New York: Simon & Schuster.
- Gadotti, M. (1999). *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Madrid: Siglo XXI.
- Gaither, M. (2008). *Homeschool: An American History*. New York: Palgrave Macmillan.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallegos, R. (2012). La Educación Holística. E-Aquarius.cl.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-192.
- García, D. (2008). The Impact of School Choice on Racial Segregation in Charter Schools. *Educational Policy*, 22(6), 805-829.
- García-Velez, T. (2016). *Representaciones de la ciudadanía: Una visión cosmopolita. Estudio con estudiantes y profesores de Educación Secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- García Olivo, P. (2009). *El Educador Mercenario. Para una crítica radical de las escuelas de la democracia*. Madrid: Brulot.
- García, T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (46), 27-42.
- Gardner, A., Hase, S., Gardner, G., Dunn, S. V., & Carryer, J. (2008). From competence to capability: A study of nurse practitioners in clinical practice. *Journal of Clinical Nursing*, 17(2), 250-258.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, M., & Crockwell, A. (2006). Engaging democracy and social justice in creating educational alternatives: An account of voice and agency for marginalized youth and the community. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 11(3).
- Garriga, D. (2013). *Instituto Pestalozzi do Ecuador*. Ecuador. Recuperado a partir de https://youtu.be/7_Al6NaxrO4
- Gasalla, F. (2001). *Psicología y cultura del sujeto que aprende*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave.
- Gee, J. P. (2005). Learning by design: good video games as learning machines. *E-Learning*, 2(1), 5-16.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York: Basic Books.
- Gerber, R. (2010). *Creating tomorrow's schools today: Education, our children, and their futures*. London, UK: Network Theory Limited.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London: Weidenfield & Nicolson.
- Gobierno Vasco. (2017, julio 3). Boletín Oficial del País Vasco. Departamento de Empleo y Políticas Sociales. Recuperado a partir de <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2017/07/1703354a.pdf>
- Goiria, M. (2017, noviembre 4). Educar en casa está amparado por la ley en Euskadi. Recuperado a partir de <https://madalen.wordpress.com/2017/11/04/educar-en-casa-esta-amparado-por-la-ley-en-euskadi/>
- Goiria, M. (2012). *La Opción de Educar en Casa: Implantación social y encaje del homeschool en el ordenamiento jurídico español*. Universidad del País Vasco, Bizkaia.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Santiago de Chile, Chile: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2012). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Random House.
- Gómez Orfanel, G. (1983). Derecho a la educación y libertad de enseñanza, naturaleza y contenido (Un comentario bibliográfico). *Revista Española de Derecho Constitucional*, 3(7), 412.
- Goodman, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- Goodman, P. (1966). *Compulsory Mis-education/The Community of Scholars*. Random House.
- Gordon, T. (1975). *Parent Effectiveness Training*. New York: Plume.
- González Vila, T. (2011). Educación obligatoria y escolarización voluntaria (p. 24). Presentado en II Congreso Nacional y I Internacional de Educación en Familia, Universidad de Navarra.
- González, Y. (2003). ¿Es el sufrimiento de nuestra sociedad, nuestro legado a la infancia? *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, (5).

- Grant, C. A., & Agosto, V. (2008). Teacher capacity and social justice in teacher education. En *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring questions and changing contexts* (3.^a ed.). New York: Routledge/Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educators.
- Gray, P. (2008). Forces against fundamental educational change. Why educational reform must occur outside the school system. *Psychology Today*.
- Gray, P. (2009a). Play as the foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1, 476-522.
- Gray, P. (2009b). Trustful Parenting: Its Downfall and Potential Renaissance. *Psychology Today*. Gray, P. (2009c). Why have trustful parenting and children's freedom declined? *Psychology Today*.
- Gray, P. (2009d). A new look at the classic Robbers Cave experiment. *Psychology Today*.
- Gray, P. (2010a). Children teach themselves to read: The unschoolers' account of how children learn to read. *Psychology Today*.
- Gray, P. (2010b). Experiences of ADHD-Labeled Kids who Leave Typical Schooling. *Psychology Today*.
- Gray, P. (2010c). Kids learn math easily when they control their own learning. *Psychology Today*.
- Gray, P. (2010d). When less is more: The case for teaching less math in school. *Psychology Today*.
- Gray, P. (2010e). The ADHD personality: A normal and valuable human variation. *Psychology Today*.
- Gray, P. (2010f). Experiencias de niños diagnosticados con TDAH que cambian de la enseñanza convencional a la educación en familia o a unschooling [Freedom to Learn].
- Gray, P. (2011a). The Dramatic Rise of Anxiety and Depression in Children and Adolescents: Is It Connected to the Decline in Play and Rise in Schooling? *Psychology Today*.
- Gray, P. (2011b). The evolutionary biology of education: how our hunter-gatherer educative instincts could form the basis for education today. *Evo Edu Outreach*, 4, 28-40.
- Gray, P. (2011c). What Einstein, Twain, and Forty Eight Others Said About School. *Psychology Today*.
- Gray, P. (2011d). How does school wound? Kirsten Olson has counted some ways. *Psychology Today*.
- Gray, P. (2011e). Is real educational reform possible? If so, how? *Psychology Today*.
- Gray, P. (2013a). *AERO Conference Keynote*. Long Island, NY: Long Island University. Recuperado a partir de <https://vimeo.com/69495078>
- Gray, P. (2013b). *Free to Learn. Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. New York: Basic Books.
- Gray, P. (2013c). School is a prison — and damaging our kids. *Psychology Today*.
- Gray, P. (2015). Rousseau's errors: they persist today in educational theory. *Issues in Early Education*, 3(30).
- Gray, P. (2016a). *Aprender en Libertad. Cómo recuperar nuestro instinto de juego para transformar la educación*. Sant Llorenç d'Hortons, España: Esto no es una escuela.
- Gray, P. (2016b). Children's natural ways of educating themselves still work: Even for the three Rs. En *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education*. Génova, Suiza: Springer International Publishing.

- Gray, P. (2017a). Differences between Self-Directed and Progressive Education. Psychology Today.
- Gray, P. (2017b). Self-directed Education - Unschooling and Democratic Schooling. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford, Estado unidos: Oxford University Press.
- Gray, P. (2017c). Another example of less teaching leading to more learning. Psychology Today.
- Gray, P. (2017d). The joy and sorrow of rereading Holt's «How children learn». Psychology Today.
- Gray, P., & Chanoff, D. (1984). When play is learning: A school designed for self-directed education. *Phi Delta Kappan*, (65), 608-611.
- Gray, P., & Chanoff, D. (1986). Democratic schooling: what happens to young people who have charge of their own education? *American Journal of Education*, 94(2), 182-213.
- Gray, P., & Feldman, J. (1997). Patterns of Age Mixing and Gender Mixing Among Children and Adolescents at an Ungraded Democratic School. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(1).
- Gray, P., & Feldman, J. (2004). Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self-Directed Age Mixing between Adolescents and Young Children at a Democratic School. *American Journal of Education*, 110.
- Gray, P., & Riley, G. (2013). The Challenges and Benefits of Unschooling, According to 232 Families Who Have Chosen that Route. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(14).
- Gray, P., & Riley, G. (2015). Grown Unschoolers' Evaluations of Their Unschooling Experiences: Report I on a Survey of 75 Unschooled Adults. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 4(2), 8-32.
- Green, F., Allen, R., & Jenkins, A. (2015). Are free schools socially selective A quantitative analysis. *British Educational Research Journal*, 41(6), 907-924.
- Greenberg, D. (1973). «Announcing a new school...» A personal account of the beginnings of Sudbury Valley School. Sudbury Valley School Press.
- Greenberg, D. (1985). Back to Basics. En *The Sudbury Valley School Experience*. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.
- Greenberg, D. (1992a). How and what do children learn at SVS? En *The Sudbury Valley School Experience* (pp. 21-37). Framingham, EE.UU: Sudbury Valley School Press.
- Greenberg, D. (1992b). Stop pushing children. En *Education in America. A view from Sudbury Valley School* (pp. 5-7). Framingham, EE.UU: Sudbury Valley School Press.
- Greenberg, D. (1992c). *The Sudbury Valley School Experience*. Framingham, EE.UU: Sudbury Valley School Press.
- Greenberg, D. (1994). Children and Grownups: an essay on human behavior. En *Worlds in Creation* (pp. 75-83). Framingham, EE.UU: Sudbury Valley School Press.
- Greenberg, D. (2003). *Por fin, libros: educación democrática en Sudbury Valley School*. Marién Fuentes.
- Greenberg, D. (2005). ¿Cómo y qué aprenden los estudiantes en Sudbury Valley School? *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 5(13).

- Greenberg, D., & Sadofski, M. (1992). *Legacy of Trust. Life after the Sudbury Valley School Experience*. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.
- Greenberg, D., Sadofski, M., & Lempka, J. (2005). *The Pursuit of Happiness. The Lives of Sudbury Valley Alumni*. Framingham, EE.UU: Sudbury Valley School Press.
- Greer, C. (1972). *The great school legend: A revisionist interpretation of American public education*. New York: Basic Books.
- Greve, W., Thomsen, T., & Dehio, C. (2014). Does playing pay? The fitness-effect of free play during childhood. *Evolutionary Psychology*, 12(2), 434-447.
- Gribble, D. (1998). *Real Education*. Bristol: Libertarian Education.
- Gribble, D. (2004). Desarrollando una Red Internacional de Educación Democrática.
- Gribble, D. (2016). Hostility to democratic education. Recuperado a partir de <https://www.libed.org.uk/index.php/articles/536-hostility-to-democratic-education>
- Gribble, K. (2015). What is the Reggio Emilia approach? Recuperado a partir de www.aneverydaystory.com/reggioemilia
- Groos, K. (1901). *The Play of Man*. New York: Appleton.
- Grudzinska, J. (2014). *Révolution École (1918-1939)* [Documental]. France. Recuperado a partir de <https://youtu.be/SJARflfYbAg>
- Grunzke, R. (2010). *Pedagogues for a new age: childrearing practices of unschooling parents* (Ph.D. Thesis). University of Florida, Miami, FL.
- Guarro, A. (2005). Proyecto Atlántida «Educación y Escuelas Democráticas». Las relaciones de la escuela con las familias y el entorno. *Revista Ceapa*, (84), 24-30.
- Gutek, G. L. (2001). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Ankara, Turkey: Utopia Yayinevi.
- Gutmann, A. (1987). *Democracy and Education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hall, T., Williamson, H., & Coffey, A. (2000). Young people, citizenship and the third way: A role for the youth service? *Journal of Youth Studies*, 3(4), 461-472.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock.
- Hamore, A. (2017). Five unique places of learning in London I visited. Recuperado a partir de <https://www.amitlavi.com>
- Hampton, K. (2010). Transforming school and society. Examining the theoretical foundations of scholar/practitioner leadership. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 4(2).
- Hannam, D. (2001). A pilot study to evaluate the impact of the student participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary schools. DfEE.
- Hannam, D. (2017). *Democratic Education Talk. Gdansk Citizens' Jury*. Recuperado a partir de <https://youtu.be/I3ww1MIiHiE>

- Hannam, D., Hentze, M., & Bechler, R. (2016). If democracy is going to work, it's got to be practised in schools as well as talked about. Recuperado a partir de <https://www.opendemocracy.net/wfd/rosemary-bechler-derry-hannam-margarete-hentze/if-democracy-is-going-to-work-its-got-to-be-practised>
- Hartkamp, P. (2016). *Beyond Coercive Education. A plea for the realisation of the rights of the child in education*. Piaseczno, Poland: The Quantum Company.
- Hase, S. (2009). Heutagogy and e-learning in the workplace: Some challenges and opportunities. *Impact: Journal of Applied Research in Workplace E-learning*, 1(1), 43-52.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2000). *From andragogy to heutagogy*. Melbourne, Australia: Royal Melbourne Institute of Technology.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory complicity. *An International Journal of Complexity and Education*, 49(1), 111-118.
- Hase, S., & Tay, B. H. (2004). *Capability for complex systems: Beyond competence, proceedings of Systems Engineering*. Presentado en Test and Evaluation Conference, Adelaide, Australia.
- Hatcher, R. (2011). The Conservative-Liberal Democrat Coalition government's «free schools» in England. *Educational Review*, 63(4), 485-503.
- Hecht, Y. (2002). *Pluralistic learning as the core of democratic education*. Presentado en Congreso Internacional de Educación Democrática, Berlin, Germany.
- Hecht, Y. (2010). *Democratic Education: A Beginning of a Story*. Tel Aviv: Developing a Culture of Innovation Company Ltd.
- Hecht, Y. (2016a). *Democratic Education 2.0: Changing the paradigm from a pyramid to a network - EUDEC 2016*. Mikkeli, Finland. Recuperado a partir de https://youtu.be/vily31X_mVw
- Hecht, Y. (2016b). *Towards teachers and students deciding on 20% of the curriculum together*. Presentado en Foro Mundial para la Democracia, Estrasburgo, Francia. Recuperado a partir de <https://www.opendemocracy.net/yaacov-hecht/notes-from-opening-plenary-towards-teachers-and-students-deciding-on-20-of-curriculum-t>
- Hecht, Y., & Ram, E. (2010). Dialogue in Democratic Education: The individual in the world. *e-Journal of Alternative Education*, 1, 27-44.
- Hechter, M. (1990). The attainment of solidarity in intentional communities. *Rationality and Society*, 2(2), 142-155.
- Hellinger, B. (2001). *Love's own truths: Bonding and balancing in close relationships*. Phoenix, Estados Unidos: Zeig, Tucker y Theisen.
- Hellinger, B. (2003). *Peace begins in the soul: Family constellations in the service of reconciliation*. Herdelberg, Alemania: Carl-Auer Systeme Verlag.
- Hengstenberg, E. (1994). *Desplegándose. La independencia del niño en quietud y en movimiento*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Hern, M. (1998). *Deschooling our lives*. Philadelphia, US: New Society Publishers.

- Hernández, F., Beltrán, J., & Marrero, A. (2009). Educación y modernización reflexiva, según U. Beck. En *Teorías sobre sociedad, familia y educación*. Tirant Lo Blanch SL.
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2000). Cómo entendemos el aprendizaje. *Diálegs des de Acuario*, (9).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2003a). La voz de los estudiantes. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 1(6).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2003b). Libertad, límites y responsabilidad. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 2(8).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2003c). Yo sé volar. El currículum espontáneo. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 2(8).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2004a). Autodidacta: una educación para el respeto. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 3(9).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2004b). David Gribble: El deseo de aprender es natural y al forzarlo corremos el riesgo de matarlo. *Cuadernos de Pedagogía*, (341), 46-52.
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2004c). Encuentro en el centro de Europa... *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 4(11).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2004d). Entrevista a David Gribble - Desarrollando una Red Internacional de Educación Democrática. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 4(10).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2004e). Otra visión de la educación. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 3(9).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2004f). Responsabilidades. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 6(12).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2004g). Reverencia por la vida. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 4(10).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2004h). Una visión de la libertad. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 4(11).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2005a). Asambleas. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 5(13).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2005b). Entredados. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 6(14).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2005c). Esperanza. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 5(14).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2005d). Las enseñanzas del comercio. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 6(15).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2006a). Algunas Cifras. *Ojo de Agua. Ambiente Educativo*.
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2006b). Atreverse a soñar. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 7(18).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2006c). La inteligencia también es corporal. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 7(18).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2006d). Límites en una cultura de respeto. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 7(17).

- Herrero, J., & Fuentes, M. (2006e). Un panorama de la educación democrática en España. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 7(17).
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2010a). Bases científicas para una nueva educación. *Ojo de Agua. Ambiente Educativo*.
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2010b). Nadie lo puede hacer por ti. *Ojo de Agua. Ambiente Educativo*.
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2011). Educación Lineal en Contextos Complejos. *Ojo de Agua. Ambiente Educativo*.
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2012). La inteligencia del juego. *Ojo de Agua. Ambiente Educativo*.
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2015). *Seminario sobre educación: Aprender es cambiar*. Orba, Alicante.
- Herrero, J., & Fuentes, M. (2016). Seminario sobre educación: Confianza en la vida. *Ojo de Agua. Ambiente Educativo*.
- Heslep, R. D. (1989). *Education in Democracy: Education's Moral Role in the Democratic State*. Ames, IO: Iowa State University Press.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *Political Science and Politics*, 37(2), 257-261.
- Hewitt, R. S. (2006). Democratic Education: A Deweyan Reminder. *Education and Culture*, 22(2), 43-60.
- Hewlett, B., Fouts, H., Boyette, A., & Hewlett, B. L. (2011). Social learning among Congo Basin hunter-gatherers. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 366, 1168-1178.
- Hilerio, A. (2016). *The Ferrer Colony*. Recuperado a partir de <https://vimeo.com/184431610>
- Hinz, A. (2007). Inclusive Education in Canada and Germany: different structures, different solutions and common problems. Martin-Luther-Universitat Halle-Wittenberg.
- Holland, D., & Lave, J. (Eds.). (2001). *Histoy in Person*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Holt, J. (1964a). *How children fail*. New York: Pitman Publishing Company.
- Holt, J. (1964b). *How children learn*. New York: De Capo Press.
- Holt, J. (1976). *Instead of education: Ways to help people do things better*. New York: E.P. Dutton.
- Holt, J. (1984). Learning outside of school. *Growing Without Schooling Magazine*, (40), 28.
- Holt, J. (1989). *Learning all the time*. Reading, MA: Perseus Books.
- Holt, J. (1991). *Never too late*. New York: Perseus Books.
- Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, (49), 377-395.
- Hope, M. (2010). *Trust me, I'm a student: An exploration through grounded theory of the student experience in two small schools*. Hull, UK: University of Hull.
- Hope, M. (2012). The importance of belonging: learning from the student experience of democratic education. *Journal of School Leadership*, 22, 733-750.
- Howard, D. V., & Howard, J. H. (2001). When it does hurt to try: Adult age differences in the effects of instructions on sequential pattern learning. *Psychonomic Bulletin and Review*, 8(4), 798-805.

- Howard-Jones, P. A., Taylor, J. R., & Sutton, L. (2002). The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. *Early Child Development and Care*, (172), 323-328.
- Huang, V. (2014). Laying the Foundations for Democratic Behavior – A Comparison of Two Different Approaches to Democratic Education. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 8(15), 29-68.
- Hulbert, A. (2003). *Raising America: Experts, parents, and a century of advice about children*. New York: Random House.
- Ihanainen, P. (2013). A zone between formal and informal learning. Haaga-Helia University of Applied Sciences. School of Vocational Teacher Education.
- Illich, I. (1970). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Independent Schools Inspectorate. (2016a). Summerhill School. Regulatory Compliance Inspection for Schools with Residential Provision. Recuperado a partir de <http://www.isi.net/school/summerhill-school-9177?results=true>
- Independent Schools Inspectorate. (2016b). Summerhill School. Educational Quality Inspection. Recuperado a partir de <http://www.isi.net/school/summerhill-school-9177?results=true>
- Ingold, T. (1999). On the social relations of the hunter-gatherer band. En *The Cambridge encyclopedia of hunters and gatherers* (pp. 399-410). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- International Democratic Education Conference. (2016). Democratic schools around the world. Recuperado a partir de <http://idec2016.org/wp/kouludemokratiaa-kaytannossa/?lang=en>
- IOPD - International Observatory on Participatory Democracy. (2015). Democratic School of Hadera. IOPD.
- Jacobs, M. (2017). *EUDEC Keynote 2017*. Paris, France. Recuperado a partir de <https://youtu.be/Dl0TAhGpsaY>
- Jacobs, N. (2013). Understanding School Choice: Location as a Determinant of Charter School Racial, Economic, and Linguistic Segregation. *Education and Urban Society*, 45(4), 459-482.
- Jacott, L., & Maldonado, A. (2013). La educación para la ciudadanía: Nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 5-13.
- Jacott, L., Maldonado, A., Sainz, V., Juanes, A., García, T., & Seguro, V. (2014). Representation of social justice amongst Spanish teachers and students. En *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education* (pp. 122-139). Londres, Inglaterra: CiCe.
- Janov, A., & Holden, M. (1975). *Primal Man: The new consciousness*. London: Crowell.
- Jenlink, P. (2001). Scholar-practitioner leadership: A critical analysis of preparation and practice. Presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Jenlink, P. (2009). Transforming the school into a democratically practiced place: Dewey's democracy as spatial practice. En *Dewey's Democracy and Education Revisited* (pp. 274-296). Lanham, MA: Rowman & Littlefield Education.

- Jenlink, P., & Jenlink, K. E. (2009). Education for Democratic Culture/Cultural Democracy: Taking a Critical Pragmatic Turn. En *Dewey's Democracy and Education Revisited* (pp. 229-257). Lanham, MA: Rowman & Littlefield Education.
- Jesús, A. (2016). Javier Herrero y Marién Fuentes. Ojo de Agua. Recuperado a partir de <http://www.lavioleta.org/3001-2/>
- John, M. (1996). *Children in Charge. The Child's Right to a Fair Hearing*. London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers.
- Jones, T. (2013). Through the lens of home educated children: engagement in education. *Educational Psychology in Practice*, 29(2), 107-121.
- Jones, T. (2018, enero). *What does it mean to listen to young people?* Seminar/workshop series, Preston, Inglaterra. Recuperado a partir de [Seminar/workshop series:](#)
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant Observation. A Methodology for Human Studies*. Newbury Park/ London: Sage Publications.
- Josephs, S. (1999). *Korczak: A voice for the child*. Londres, Inglaterra: Thorsons.
- Jung, C. (1976). *Psychological Types*. Princeton University Press.
- Juul, J. (2001). *Your Competent Child: Toward New Basic Values for the Family*. New York: Farrar Straus Giroux.
- Kahne, J., & Sporte, S. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
- Kant, I. (1797). *The Metaphysics of Morals*. Cambridge, MA.
- Katz, L. G. (1993). *Dispositions: Definitions and implications for early childhood practice*. EEUU: U.S. Department of Education.
- Kavner, L. (2012, noviembre 30). At Brooklyn Free School, a movement reborn with liberty and no testing for all. *Huffington Post Education*.
- Kensler, L. A. W. (2010). Designing democratic community for social justice. *Journal of Urban Educational Leadership*, 4(1), 1-21.
- Kensler, L. A. W., & Woods, P. A. (2012). A nested view of democratic leadership and community. *Journal of School Leadership*, 22.
- Khost, A. (2017, agosto 15). An incomplete and personal history of the modern schools. Recuperado a partir de <https://www.self-directed.org/tp/history-of-modern-schools/>
- Kimball, S. (1974). *Culture and the educative process*. New York: Teachers College Press.
- King, J. (2004). Culture-centered knowledge: Black studies, curriculum transformation, and social action. En *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed., pp. 349-378). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- King, J. (2006). If our objective is justice: Diaspora literacy, heritage knowledge, and the praxis of critical studyin' for human freedom. En *With more deliberate speed: Achieving equity and excellence in*

- education-realizing the full potential of Brown v. Board of Education*. Chicago: Chicago University Press.
- Klausen, K. K. (1996). *Public Organization. Strategy and Leadership*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Kleiner, C., & Lord, M. (2000). Homeschool comes of age. *U.S. News & World Report*, 129(5), 52-54.
- Knight, T., & Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *Urban Review*, 32(2), 191-226.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. (1978). *The adult learner*. Houston, EEUU: Gulf Publishing.
- Koestler, A. (2003). Ciencia y emoción. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 2(8).
- Kofod, K. (2006). Leadership, power and democracy in and around schools. *European Educational Research Journal*, 5(3).
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. En *Moral Education: Theory and Application*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kohlberg, L., & Turiel, E. (1978). Moralische Entwicklung und Moralerziehung. En *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz.
- Kohn, A. (1999). *The schools our children deserve*. Boston, EEUU: Mifflin.
- Kohn, A. (2001). Cinco razones para dejar de decir: «¡Muy bien!» *Young Children*. Recuperado a partir de <http://www.alfiekohn.org/parenting/muybien.htm>
- Konicheckis, A. (2010). Being in Movement. *The Signal - Newsletter of the World Association for Infant Mental health*, 18(3).
- Koritz, R. (2017). Los riesgos de la educación autodirigida. Recuperado a partir de <https://www.self-directed.org/tp/riesgos-educacion-autodirigida/>
- Korkmaz, E., & Erden, M. (2014). A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools. *The Journal of Education Research*, 107(5), 365-373.
- Korn, C. V. (1991). *Alternative American Schools. Ideals in Action*. Albany: State University of New York Press.
- Kozol, J. (1972). *Free Schools*. Nueva York, EEUU: Houghton Mifflin Co.
- Krige, S. (2009). The early years at Woodmead. Recuperado a partir de <http://web.archive.org/web/20091022143652/http://geocities.com/woodmeadschool/KrigeEarlyYears.html>
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. <https://doi.org/10.2307/1170593>
- Kurth-Schai, R., & Green, C. (2008, octubre 29). Democracy and Education. En *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Miami: SAGE Publications.
- Kusserow, A. (2004). *American individualisms: Child rearing and social class in three neighborhoods*. New York: Palgrave Macmillan.

- Laborda, Y. (2017). *Dar voz al niño. Ser los padres que nuestros hijos necesitan*. Madrid, España.
- Lancy, D. F., Gaskins, S., & Bock, J. A. (2010). *The Anthropology of Learning in Childhood*. Lanham: Alta-Mira Press. Recuperado a partir de http://works.bepress.com/david_lancy/70
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del Yo y Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Larson, C., & Murtadha, K. (2002). Leadership for Social Justice. En *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st century* (101.^a ed.). Chicago: National Society for the Study of Education.
- La Semilla Violeta. (2016). Principios de la educación activa. Presentado en Primer Congreso Internacional - Universidad Rey Juan Carlos I de Educación, Madrid, España.
- Lave, J. (1982). A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes. *Anthropology and Education Quarterly*, 13(2), 181-187.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Ledesma, M., & Marrero, J. (2011). Construyendo la democracia: El papel de las «alternativas pedagógicas». *Revista Desacuerdos*, (6), 182-193.
- Lee, R. B., & DeVore, I. (1968). *Man the Hunter*. London: Transaction Publishers.
- Lee, R., & Daly, R. (1999). *The Cambridge encyclopedia of hunters and gatherers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Leeder, A., & Mabbett, D. (2012). Free Schools: Big Society or Small Interests? *The Political Quarterly*, 133-146.
- Lefcourt, H. M. (1976). *Locus of control: Current trends in theory and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Lefrancois, D., & Ethier, M.-A. (2010). Translating the ideal of deliberative democracy into democratic education: Pure utopia? *Educational Philosophy and Theory*, (42).
- Leiva, P. (1999). Educación para la democracia: Recuento de experiencias internacionales. *Estudios Pedagógicos*, (25), 91-112.
- Leonardo, Z. (2004). Critical social theory and transformative knowledge. *Educational Researcher*, 33(6), 11-18.
- Levinson, B. A. (2011). Toward an Anthropology of (Democratic) Citizenship Education. En *A Companion to the Anthropology of Education*. New York: Blackwell Publishing.
- Levinson, B. A., & Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. En *The Cultural Production of the Educated person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (pp. 1-54). Albany, NY: SUNY Press.

- Li, Y. (2016). Shure: A democratic university in Tokyo. Recuperado a partir de <http://www.educationrevolution.org/store/shure-a-democratic-university-in-tokyo/>
- Liberti, L., & Siegel, M. (2016). *Unschooling: making the world our classroom @ TEDxAmsterdam*. Amsterdam, Holanda. Recuperado a partir de <https://youtu.be/bH-kQJ1OWWo>
- Lillard, A. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
- Lipman, P. (2004). *High Stakes Education*. New York: Routledge.
- Lipman, P. (2005). Educational Ethnography and the Politics of Globalization, War, and Resistance. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(4).
- Lipton, B. (2007). *La biología de la creencia*. Madrid: Ediciones Palmyra.
- Lipton, B. (2010). *La biología de la transformación: cómo apoyar la evolución espontánea de nuestra especie*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Livingstone, D. W. (2006). Informal learning: Conceptual distinctions and preliminary findings. *Counterpoints*, (249), 203-227.
- Lizano, R. (2013). *El concepto de los mental según Humberto Maturana Romesín* (Tesis de Grado en Filosofía). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru.
- Llewellyn, G. (1997). *The teenage liberation handbook*. Rockport, MA: Element Books.
- Lloyd, R. (2004). Woodmead School. Recuperado a partir de <http://www.artefacts.co.za/main/Buildings/bldgframes.php?bldgid=12819>
- Lobrot, M. (1966). *Pedagogía Institucional: La Escuela hacia la Autogestión*. Buenos Aires: Hymnitas.
- López Melero, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su hándicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Louis, K. S. (2004). Democratic values, democratic schools, democratic learning. En *The Challenge to School Effectiveness*. New York: Routledge/Falmer.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. St Paul: University of Minnesota Press.
- Loutzenheiser, L. A. (1997). How schools play «smear the queer». *Feminist Teacher*, 10(2), 59-64.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. New York: Algonquin Books.
- Lucas, B., & Claxton, G. (2014). *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Lúcio, J., & PAnson, J. (2015). Children as members of a community: Citizenship, participation and educational development - an introduction to the special issue. *European Educational Research Journal*, 14(2), 129-137.
- Lugg, C. A., & Rorrer, A. K. (2009). The politics of (im)prudent state-level homeschooling policies. En *Handbook of Education Policy Research*. New York: AERA/Routledge.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales*. Barcelona: Anthropolos.

- Lundgren, U. P. (2002). Political governing of the educational sector: reflections on change. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 1.
- Lutz, F. W. (1981). Ethnography: The holistic approach to understanding schooling. En *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, (7), 347-370.
- Macedo, Donaldo. «Our Common Culture: a Poisonous Pedagogy». En *Critical Education in the New Information Age*. Lanham, MA: Rowman & Littlefield, 1999.
- Mackie, S. (2013). Eco-Democratic Reforms in Education. *Educational Studies*, (49), 384-386.
- Madson, C. D. (2014). Democracy 2.0. Rules of Order for Everyday Democrats. The Solon Academy.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, (10).
- Mantell, E., Michalak, E., & Joung, J. (2003). Repensando el aburrimiento. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 1(5).
- Marquand, D. (2004). *Decline of the public: The hollowing-out of citizenship*. Cambridge: Policy Press.
- Marshall, J. (2008, octubre 29). Cooperative Learning. En *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Miami: SAGE Publications.
- Marson, D. (1973). *Children's strikes in 1911*. Londres, Inglaterra: History Workshop.
- Martin-Chang, S., Gould, O. N., & Meuse, R. E. (2011). The impact of schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled students. *Canadian Journal of Behavioral Science*, (43), 195-202.
- Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. *Revista de Terapia Psicológica*, 7(10).
- Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Editoriales Pedagógicas Chilenas.
- Maturana, H. (1994). La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas. En *El Ojo del Observador*. Barcelona: Gedisa.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2015). Educación, ética y democracia. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=3rEwfv4kZ-U>
- Maturana, H., & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition: the Realization of the Living*. Londres, Inglaterra: D. Reidel Publishing Company.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *The tree of knowledge. The biological roots of human*. Berkeley: Shambhala.
- Maturana, H., & Varela, F. J. (1996). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial universitaria.

- Maturana, H., & Verden Zoller, G. (1993). *Amor y Juego: Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Mauser-Carter, L. (2011). «Learn Free» (*an unschooling documentary*). Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=2T4mC53vuPs>
- Max-Neef, M. (1994). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Mayer, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 83-104). Barcelona: Graó.
- Maythaw, K. C., & Edwards, A. C. (1965). *The Dewey School*. New York: Atherton Press.
- McCallister, W. J. (1931). The growth of freedom in education. *British Journal of Educational Psychology*, 1(3), 322-325.
- McDonald, K. (2017a). Public Education Vs. Public Schooling. *Forbes*. Recuperado a partir de <https://www.forbes.com/sites/realspin/2017/05/30/public-education-vs-public-schooling/#7424749248a3>
- McDonald, K. (2017b). Factory-like schools are the child labor crisis of today. Recuperado a partir de <https://fee.org/articles/factory-like-schools-are-the-child-labor-crisis-of-today/>
- McKee, A. (2002). *Homeschooling our children. Unschooling ourselves*. Madison, WI: Bitterweet House.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. (2004). Critical Pedagogy in a Time of Permanent War. En *If Classrooms Matter: Progressive Visions of Educational Environments* (pp. 75-92). London and New York: Routledge.
- McTaggart, L. (2011). *El vínculo. La conexión existente entre nosotros*. Málaga: Sirio.
- Melton, J. (1988). *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Menashy, F. (2007). The end of efficiency: Implications for democratic education. *The Journal of Educational Thought*, 41(2).
- Mendel, G. (1974). *La descolonización del niño*. Barcelona: Ariel.
- Mendez, J., & Guzmán, A. Y. (2016). *Democratizing Education: A mission of love @ EUDEC 2016*. Mikkeli, Finland. Recuperado a partir de https://youtu.be/K_L1jusEAuI
- Mercogliano. (2012a, octubre). *The Self-Organizing Child: Chris Mercogliano at TEDxYouth@BFS*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=i0fg73WnLWQ>
- Mercogliano, C. (1998). *Making it up as we go along. The story of the Albany Free School*. Portsmouth: Heinemann.
- Mercogliano, C. (2004). La historia de la Free School de Albany. *Cuadernos de Pedagogía*, (341), 36-39.
- Mercogliano, C. (2012b). «How to grow a free school»: Albany Free School @ NCOR 2006. Recuperado a partir de <https://youtu.be/Am4Qlj0ZB7g>
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (89), 3-13.
- Meza, M. (2013). ¿Qué significa educación democrática? *Derecho y Humanidades*, (21), 71-83.

- Millei, Z., & Raby, R. (2010). Embodied logic: Understanding discipline through constituting the subject of discipline. En *Re-theorizing discipline in education*. New York: Peter Lang.
- Miller, P. (2000). Historiography of compulsory schooling. En *History of education: Major themes*. (Vol. III: Education in its social context). Londres: Routledge/Falmer.
- Miller, R. (1999). Public education, alternative schools, and democracy. *Paths of Learning Magazine*, 1, 14-17.
- Miller, R. (2002). *Free Schools, Free People: Education and Democracy After the 1960s*. Nueva York, EEUU: SUNY Press.
- Miller, R. (2008). Free School Movement. En *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Miami: SAGE Publications.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). Sistema estatal de indicadores de la educación 2017. Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores/2017/2017-seie-final-21-julio-2017.pdf?documentId=0901e72b8260b0e1>
- Monbiot, G. (2017). In an age of robots, schools are teaching our children to be redundant. *The Guardian*.
- Montessori, M. (1946). *Unpublished Lectures*. London: AMI.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. San Francisco, EEUU: Wadsworth Publishing.
- Moos, L. (2004). Introduction. En *Democratic Learning. The challenge of school effectiveness*. London and New York: Routledge-Falmer.
- Moos, L. (2006a). A real change or a change in rethoric? Comments on two OECD reviews on educational research: UK in 2002 and Denmark in 2004. *European Educational Research Journal*, 5(1), 63-67.
- Moos, L. (2006b). What kinds of democracy in education are facilitated by supra- and transnational agencies? *European Educational Research Journal*, 5(3).
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Moravec, J. (2016). *A theory for invisible learning @ Eudec 2016*. Mikkeli, Finland. Recuperado a partir de <https://youtu.be/Pm6AEx9RSEQ>
- Moreno, S. (2015). *Enseñame, pero bonito* [Documental]. España. Recuperado a partir de <https://youtu.be/bYZjID-aUNOA>
- Moreno-Romero, C. (2016a). La investigación de las prácticas democráticas en los contextos educativos: reflexividad, globalidad y decolonialidad. Presentado en XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y educación en el Siglo XXI, Madrid, España.
- Moreno-Romero, C. (2016b). Paradigmas Ontológicos educativos: un enfoque decolonial y antropológico. Presentado en Children's Identity and Citizenship European Conference, Madrid, España.

- Moreno-Romero, C. (2017a). Democratic Education and Education for Social Justice. Presentado en International Democratic Education Conference, Hadera, Israel.
- Moreno-Romero, C. (2017b). Democratic Education and Education for Social Justice: Connections, Theory and Practice. Presentado en European Democratic Education Conference, Paris, France.
- Moreno-Romero, C. (2017c). Democratic education and Education for social justice: What is the missing link? Presentado en Children's Identity and Citizenship European Conference, Brugge, Belgium.
- Morrison, K. A. (2007a). *Free school teaching: A journey into radical progressive education*. Albany: State University of New York Press.
- Morrison, K. A. (2007b). Unschooling: Homeschooling can provide the freedom to learn. *Education for Meaning and Social Justice*, 20(2), 42-49.
- Morrison, R. L., Stettler, K., & Anderson, A. E. (2004). Using vignettes in cognitive research on establishment surveys. *Journal of Official Statistics*, 20(2), 319-340.
- Moss, P. (2010). ¿Cuál es la imagen de niño que tenemos? *Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia*, (47).
- Mulder, K., Costanza, R., & Erickson, J. (2006). The contribution of built, human, social and natural capital to quality of life in intentional and unintentional communities. *Ecological Economics*, (59), 13-23.
- Muñoz Almenario, G. (2007). La educación desde una escuela democrática. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 12(2), 487-494.
- Murillo, J. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 8-23.
- Murillo, J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Natiello, P. (2001). *The person-centered approach: A passionate presence*. Herefordshire, UK: PCCS Books.
- National Center for Educational Statistics (NCES). (2008). 1.5 Million homeschooled students in the United States in 2007. Recuperado a partir de <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009030.pdf>
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. London: Hart Publishing Company.
- Neill, A. S. (2004). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Neubeck, K. (1986). *Social Problems: A Critical Approach* (2nd ed.). New York: Random House.
- Nicholson, H. (2011). *Theatre, Education and Performance*. San Francisco, EEUU: Palgrave Macmillan.
- Newmann, F. M., & Holzman, L. (1997). *The end of knowing: A new developmental way of learning*. London: Routledge.

- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of «social justice» in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- Not, L. (1987). El estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas. *Educación*, (11), 79-93.
- Novak, J. M. (1994). *Democratic Teacher Education: Programs, Processes, Problems, and Prospects*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Novak, M. W. (1974). Living and learning in free school. *Interchange*, 5(2), 1-10.
- Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación*, 13(2), 380-403.
- November, A. (2014). *Who owns the learning?* Recuperado a partir de <https://youtu.be/sm32ndX13g4>
- Nuestra Escuela. (2017). Nuestra Misión. Recuperado a partir de www.nuestraescuela.org
- Nuin Zúñiga, J. (2013). Visitar el León Dormido: una experiencia de activación. *Cuadernos de Pedagogía*, (434).
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge, EEUU: Harvard University Press.
- Oblin, N. (2014). La escuela ante la racionalidad contemporánea. ¿Dónde queda el pensamiento? *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 6, 51-83.
- O'Callaghan Muñoz, X. (2004, mayo). Código Civil Comentado. La Ley.
- OECD. (2013). The case for 21st-century learning. Recuperado 26 de agosto de 2015, a partir de <http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>
- Ojo de Agua. (2003). Instantáneas. *Autodidacta. Ojo de Agua Ambiente Educativo*, 1(5).
- Ojo de Agua. (2016a). Análisis del desarrollo académico parental en familias que optan por una educación autodirigida. Ojo de Agua. Ambiente Educativo. Recuperado a partir de <http://ojodeagua.es/files/2011/11/An%C3%A1lisis-del-desarrollo-acad%C3%A9mico.pdf>
- Ojo de Agua. (2016b). Encuesta Externa sobre Ojo de Agua. Recuperado a partir de <http://ojodeagua.es/files/2011/11/ENCUESTA-EXTERNA-DEFINITIVA-PDF.pdf>
- Ojo de Agua. (2017). Ojo de Sol. Ojo de Agua. Ambiente Educativo.
- Oki, S. (2009). *Outrageous learning: An education manifesto*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oryan, S., & Gastil, J. (2013). Democratic parenting: paradoxical messages in democratic parent education theories. *International Review of Education*, (59), 113-129.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Madrid, España: Graó.
- Pacheco, F. (2012). En busca de un nuevo paradigma para la educación at TEDxUTN. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=hMvNtrN4U8s>
- Pacheco, J. (2004). Escola da Ponte. *Cuadernos de Pedagogía*, (341), 22-24.
- Palacios, J. (1993). Transformar la escuela.
- Pallma, S., & Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 121-138.

- Panksepp, J. (2004). *Affective neuroscience*. Oxford, US: Oxford University Press.
- Paradise, R., & Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. *Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 102-138.
- Parkhurst, H. (1982). *Education on the Dalton Plan*. Nueva York, EEUU: The Dalton School.
- Peiró, P. (2017, junio 8). La escuela alternativa de Lledó. *El País*. Recuperado a partir de https://politica.elpais.com/politica/2017/06/06/diario_de_espana/1496757883_106874.html
- Pellegrini, A. (2009). *The role of play in human development*. Oxford, US: Oxford University Press.
- Pennington, M. (2014). Against Democratic Education. *Social philosophy & Policy*, 31(1), 1-35.
- Pericacho Gómez, F. J. (2015). Colectivos, Centros e Iniciativas de Renovación Pedagógica Actuales en España. Señas de Identidad e Ideario Pedagógico. *Temps d'Educació*, (48), 71-90.
- PFM - Play Free Movie. (2014a). *The importance of playing with fire (literally)*. Recuperado a partir de <https://vimeo.com/89009302>
- PFM - Play Free Movie. (2014b). *The Land. The nature of play, risk and hazard*. Recuperado a partir de <https://vimeo.com/89009302>
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Phelps, R., & Hase, S. (2002). Complexity and action research: exploring the theoreticall and methodological connections. *Education Action Research*, 10(3), 507-523.
- Phillips, D. C. (2010). What is Philosophy of Education? En *The Sage Handbook of Philosophy of Education*. Los Angeles/London/New Delhi: SAGE Publications.
- Piaget, J. (1973). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1980). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor.
- Pikler, E. (2000). *Moverse en Libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Barcelona: Narcea Ediciones.
- Pitman, M. A. (1987). Compulsory Education and Home Schooling Truancy or Prophecy? *Education and Urban Society*, 19(3), 280-289. <https://doi.org/10.1177/0013124587019003005>
- Pitman, M. A., & Smith, L. (1991). Culture acquisition in an international American community: A single case. En *Home Schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Plesman, J. (1961). The Werkplaats: Children's Community. A grand experiment with children in progressive education as experienced and interpreted by a participant.
- Pogrow, S. (2010). *Teaching content outrageously: How to captivate all students and accelerate learning, grades 4-12*. Nueva York, EEUU: John Wiley & Sons, Inc.
- Portelli, J. P., & Pinto, L. (2009). The role and impact of critical thinking in democratic education: Challenges and possibilities. En *Critical Thinking in an Era of Accountability: Can Higher order Thinking Be Tested?* London: Althouse Press.
- Poutiatine, M., & Veeder, H. L. (2011). Why do you stand so far away? A qualitative look at the lived experience of alternative school students. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 5(10).

- Prengel, A. (2001). Egalitarian Difference in Education. En *Differently different. Difference in educational science*. Opladen: Leske & Budrich.
- Priesnitz, W. (2009). Understanding life learning/unschooling. *Life Learning Magazine*.
- Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American Journal of Community Psychology*, 49(1), 1-21.
- Prilleltensky, I. (2014). Justice and human development. *International Journal of Educational Psychology*, 3(3), 287-305.
- Prout, A., & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En *Constructing and reconstructing childhood* (2.^a ed., pp. 7-33). London: The Falmer Press.
- Prud'homme, M.-A. (2014). No school left undemocratic: experiencing self-government in a free school. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 8(16).
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A., & Gómez, M. (1994). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Puolimatka, T. (1995). *Democracy and Education*. Helsinki, Finlandia: Suomalainen Tiedekatemia.
- Quiceno Castrillón, H. (2003). Foucault, ¿Pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 201-220.
- Quintana Cabañas, J. M. (1989). *Sociología de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Rathbone, A. (2013). *Unschooling: A true education?* Sidney, Australia. Recuperado a partir de <https://youtu.be/nwqMW3bQDro>
- Rathunde, K. (2009). Montessori and Embodied Education. En *Alternative Education for 21st Century. Philosophies, Approaches, Visions*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rawls, J. A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. A. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Raywid, M. A. (1994). Alternative schools: The state of the art. *Educational Leadership*, 26.
- Redondo, A. M. (2003). *Defensa de la Constitución y enseñanza básica obligatoria*. Barcelona: Tirant Lo Blanch.
- REEVO. (2013). REEVO. Recuperado a partir de <https://red.reevo.org/nosotros>
- Reich, W. (1933). *Beyond Psychology: Letters and Journals 1934-1939*. Nueva York, EEUU: Farrar Straus & Giroux.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.
- Rendueles, C. (2014). Teachers, leave them kid alone! La ideología credencialista y la pedagogía de la destrucción creativa. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 6, 449-458.
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). Justice and Education. En *Handbook of Social Justice and Research*. Nueva York, EEUU: Springer Science+Business.

- Riley, G., & Gray, P. (2015). Grown Unschoolers' Experiences with Higher Education and Employment: Report II on a Survey of 75 Unschooled Adults. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 4(2), 33-53.
- Rinaldi, A. (2016). Dossier Jurídico: El derecho a la educación, la libertad de enseñanza y realidades educativas innovadoras. Ojo de Agua. Recuperado a partir de <http://ojodeagua.es/files/2011/11/Dossier-jur%C3%ADdico.pdf>
- Ritscher, P. (2013). *Escola slow. Pedagogia del quitidià*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Rivière, A., & Núñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Roberts, R. (2016). *Shifting the future of education: Can you embed democratic cultures in any school?* Mikkeli, Finland. Recuperado a partir de <https://youtu.be/K-856gWIm6Q>
- Robertson, R. (1994). *Globalization*. London: Sage.
- Robinson, K. (2007). *Do schools kill creativity?* Recuperado a partir de <https://youtu.be/iG9CE55wbY>
- Robinson, K. (2012a). *El sistema educativo es anacrónico*. Recuperado a partir de <https://youtu.be/UIAs4wPtBEU>
- Robinson, K. (2012b). *Los secretos de la creatividad*. Recuperado a partir de https://youtu.be/j0dgtz_7E1s
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
- Rodríguez Delgado, J. M. (2001). *La mente del niño. Cómo se forma y cómo hay que educarla*. Madrid: Aguilar.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairos.
- Rogers, C. (1993). The interpersonal relationship in the facilitation of learning in culture. En *Supporting lifelong learning*. London: Routledge/Falmer.
- Rogers, C. (2007). Carl Rogers, core conditions and education.
- Rogers, C., & Evans, R. (1957). *Active Listening*. San Francisco, EEUU: Martino Fine Books.
- Rogers, C., & Rosenberg, L. (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Editorial Herder.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. En *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching, and Schooling* (pp. 388-414). London: Basil Blackwell.
- Rolstad, K., & Kesson, K. (2013). Unschooling, then and now. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(14). Recuperado a partir de <http://jua1.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v72142.pdf>
- Romero-Medina, M. I. (2015). *Advocacy and the Theory of Change*. Pax Christi International.

- Rosas, R., & Sebastián, C. (2003). *Piaget, Vygotski y Maturana. Constructivismo a Tres Voces*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent communication: A language of life*. New York, EEUU: Puddledancer Press.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Madrid, España: Acanto.
- Ross, K. (1998). *The emergence of social space: Rimbaud and the Paris commune*. New York: Macmillan.
- Rothermel, P. (2009). Aprender de los educadores en casa. En *ALE, Educar en Casa Día a Día*. Tenerife: Ob Stare.
- Rothermel, P. (2011). Setting the record straight: interviews with a hundred British home-educating families. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, (5), 10.
- Rousseau, J. J. (1762/1955). *Emile*. London: Dent/Everyman.
- Rowe, M. B. (1972). Wait-time and rewards as instructional variables: Their influence on language, logic, and fate control. Presentado en National Association for Research in Science Teaching, Chicago, EEUU. Recuperado a partir de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED061103.pdf>
- Rowland, S. (1984). *The enquiring classroom*. Londres: The Falmer Press.
- Rugg, H. (1952). *The teacher of teachers: Frontiers of theory and practice in teacher education*. Nueva York, EEUU: Harper & Brothers.
- Ruitenbergh, C. W. (2015). The practice of equality. A critical understanding of democratic citizenship education. *Democracy & Education*, 23(1), 1-9.
- Ruiz Silva, A., & Prada Londoño, M. (2015). Formación Ético-Política. *Folios*, (41).
- Russell, B. (1984). *Escritos Básicos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta-De Agostini.
- Russell, B. (2004). *La Educación y el Orden Social*. Barcelona: Edhasa.
- Ryan, P. (2008). How new is the «new» social study of childhood? The myth of paradigm shift. *Journal of Interdisciplinary History*, 38(4), 553-576.
- Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., & Vanhuysse, P. (2006). Spheres of justice within schools: reflections and evidence on the distribution of educational goods. *Social Psychology of Education*, (9), 97-118.
- Sabia, D. (2012). Democratic/Utopian Education. *Utopian Studies*, 23(2).
- Sadofsky, M. (2004). Sudbury Valley School. Una escuela de vanguardia para niños independientes. *Cuadernos de Pedagogía*, (341), 25-30.
- Sadofsky, M., & Greenberg, D. (1999). *Reflections on the Sudbury School Concept*. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.
- Safran, L. (2008). Exploring identity change and communities of practice among long term home educating parents. Centre for Research in Education and Educational Technology.
- Sainz, V., Jacott, L., Juanes, A., Maldonado, A., & García, T. (2016). Social justice representations of students and teachers in Spain. *SHS Web of Conferences*, (26).

- Salaníc González, M. E. (2014). *Ansiedad infantil y comportamiento en el aula* (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, México. Recuperado a partir de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/22/Salanic-Manuela.pdf>
- Salmerón, S. (2010). Nuevas Miradas Educativas. Aportaciones de la Educación Social a las Escuelas Libres de Cataluña. Una Alternativa Profesional y Pedagógica. (pp. 1916-1930). Presentado en VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas Titulaciones y Cambio Universitario, Alicante: Universidad de Alicante.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, (9), 185-211.
- Samuelson, B. (2004). I used to go to school, now I learn: The discourse of unschoolers. En *What they don't learn in school: Literacy in the lives of urban youth*. New York: Peter Lang Publishing.
- Sancristán, A. (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata.
- Sanmartín, O. (2015). *Educación sin escolarizar*. El Mundo.
- Santos, M. Á. (2001). *La escuela que aprende* (Segunda Edición). Madrid: Morata.
- Santos, B. D. S. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta/ILSA.
- Santos, B. D. S. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de los saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. D. S. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Santos, B. D. S., Gutierrez Meneses, M. P., & Arriscado Nunes, J. (2004). Introducao: para ampliar o canone da ciência: a diversidade epistemologica do mundo. En *Semear outras solucoes: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento.
- Sanz, Á. (2011). La inspección educativa ante la realidad del homeschooling. Presentado en II Congreso Nacional y I Internacional de la Educación en Familia, Navarra.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Sapon-Shevin, M. (2013a). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Sapon-Shevin, M. (2013b). Mara Sapon-Shevin: «Para mejorar la convivencia escolar tienes que enseñar cómo ser un ser humano bueno» [Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. Recuperado a partir de <https://www.psiucv.cl/2013/06/entrevista-mara-sapon-shevin-para-mejorar-la-convivencia-escolar-tienes-que-ensenar-como-ser-un-ser-humano-bueno/>
- Saunders, J., & Saunders, E. (2002). Alternative school students' perceptions of past (traditional) and current (alternative) school environments. *The High School Journal*, 85(2).
- Savater, F. (2009). *El valor de educar* (4.ª ed.). Barcelona: Ariel.

- Schmitz, B., Rosenfelt, D., Butler, J. E., & Guy-Sheftall, B. (1995). Women's studies and curriculum transformation. En *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Schön, D. A. (1986). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Cambridge, MA: Basic Books, Inc.
- Schonert-Reichl, K., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the «Roots of Empathy» program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children. *School Mental Health*, (4), 1-21.
- Schubert, W. (2008). Curriculum Theory. En *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Miami: SAGE Publications.
- Schuhl, C. (2012). Cuando las suaves violencias se cuelan en las prácticas profesionales. *Aula de Infantil*, (66), 11-14.
- Schulz, L. E., & Bonawitz, E. G. (2007). Serious fun: Preschoolers engage in more exploratory play when evidence is confounded. *Developmental Psychology*, (43), 1045-1050.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías de Aprendizaje. una perspectiva educativa* (6.^a ed.). México: Pearson Education.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and the ends. En *Handbook of Educational Psychology* (2a ed., pp. 349-367). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less*. New York, US: Ecco.
- Seashore, K. (2003). Democratic Schools, Democratic Communities: Reflections in an International Context. *Leadership and Policy in Schools*, 2(2), 93-108.
- Sen, A. (1995). Gender inequality and theories of justice. En *Women, Culture and Development* (pp. 259-273). Oxford: Clarendon Press.
- Seoane, J. (2010). Nueve tesis sobre educación para la democracia. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 79-96.
- Sergiovanni, T. (1996). *The Case for Smaller Schools: Leadership for the Schoolhouse*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, (334), 165-176.
- Shepley, N. (2015). *Hitler, Stalin and the destruction of Poland: Explaining history*. Londres, Inglaterra: Andrews UK Limited.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. e., & Sherif, C. S. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. Norman, Estados Unidos: University of Oklahoma Press.
- Shure Democratic University. (2017). Shure University. Recuperado a partir de www.shureuniv.org/english
- Shuter, R. (1973). Free-school Norms: A case study in external influence on internal group development. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 9(2-3), 281-293.

- Skogen, R. (2012). The boy who learned to read through sustained video game play: Considering systemic resistance to the use of «New Texts» in the classroom. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 6(12), 53-81.
- Smith, J. (1989). *An exploration of teaching in action* (Master's thesis). University of Southampton, Inglaterra.
- Smith, R. (1997). The Education of Autonomous Citizens. En *Education, Autonomy and Democratic Citizenship: Philosophy in a Changing World*. London and New York: Routledge.
- Snyders, G. (1971). *Pedagogía progresista: educación tradicional y educación nueva*. Sao Paulo: Marova.
- Soëtard, M. (1994). Pestalozzi. En *Thinkers on Education* (Vol. 3). Paris: UNESCO Publishing.
- Sole Spain. (2016). #solespain. Entorno de aprendizaje autoorganizado. Recuperado a partir de <https://solespain.org/>
- Spiegler, T. (2009). Why state sanctions fail to deter home education: An analysis of home education in Germany and its implications for home education policy. *Theory and Research in Education*, 35(4), 627-646.
- Spitzer, M. (2002). *Aprendizaje. Neurociencia y escuela de la vida*. Barcelona: Omega.
- Stecher, B., Le, V., Hamilton, L., Ryan, G., Robyn, A., & Lockwood, J. R. (2006). Using structured classroom vignettes to measure instructional practices in mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(2), 101-130.
- Stephens, S. (1995). Introduction. En *Children and the Politics of Culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stephenson, J. (1994). Capability and Competence: Are they the same and does it matter? *Capability*, 1(1), 3-4.
- Stevenson, H. (1982). Influences of schooling on cognitive development. En *Cultural Perspectives on Child Development* (pp. 208-224). San Francisco: Freeman.
- Stevenson, N. (2010). Critical pedagogy, democracy, and capitalism: Education without enemies or borders. *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 32(1), 66-92.
- Stronach, I., & Piper, H. (2009). The touching example of Summerhill school. En *Alternative Education for 21st Century. Philosophies, Approaches, Visions*. New York: Palgrave Macmillan.
- Subcomandante Marcos. (1998). *Cuentos para una soledad desvelada*. Madrid: Ekosol.
- Suchak & Root. (2006). *Free to Learn: A Radical experiment in education*. USA.
- Sutton-Smith, B. (2006). Play and Ambiguity. En *The Game Design Reader. A Rules of Play Anthology*. London, UK: The MIT Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory. A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 80-123.
- Swidler, A. (1976). What free schools teach. *Social Problems*, 24(2), 214-227.
- Tamor, L., & Peterson, M. (2001). Inclusive Education - Progressive Education. What is the Relationship? Whole School Consortium.

- Tanesini, A. (2001). In search of community. Mouffe, Wittgenstein and Cavell. *Radical Philosophy*, 110, 12-19.
- Tardos, A. (2010). Introducing the Piklerian developmental approach. *The Signal - Newsletter of the World Association for Infant Mental health*, 18(3).
- Taylor, M., & Percy-Smith, B. (2008). Children's participation: Learning from and for community development. *International Journal of Children's Rights*, 16(3), 379-394.
- TENHE – The European Network of Home Education. (2017). Spain. Recuperado a partir de <http://www.tenhe.eu/countries/spain/>
- Terol, E. (2015). Donde los niños y las niñas deciden. *Cuadernos de Pedagogía*, (452).
- The Garden. (2017). Evidence-based approach. Recuperado a partir de <http://www.thegardenbristol.org/evidencebased-approach/>
- Thomas, A., & Patterson, H. (2008). *How children learn at home*. Nueva York, EEUU: Continuum Press.
- Thomas, T. (2008, octubre 29). Active Learning. En *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Miami: SAGE Publications.
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings. Pupil control in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 924-932.
- Thornberg, R., & Charmaz, K. (2012). Grounded Theory. En *Qualitative Research: An introduction to methods and designs* (pp. 41-67). San Francisco, CA: John Wiley / Jossey-Bass.
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Education Research*, (53), 44-54.
- Todd, J. (2012). From Deschooling to Unschooling: Rethinking Anarchopedagogy after Ivan Illich. En *Anarchist Pedagogies: Collective actions, theories, and critical reflections*. San Francisco, CA: PM Press.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Torney-Purta, J., Lehmann, O., & Schultz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-four Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torres Bugdud, A., Álvarez Aguilar, N., & Obando Rodríguez, M. del R. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 151-172.
- Torres Menárguez, A. (2017, octubre 16). Familias que se rebelan contra el sistema y educan a sus hijos en casa. *El País Formación*. Recuperado a partir de https://elpais.com/economia/2017/10/11/actualidad/1507731627_695560.html

- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Trilla Bernet, J. (2012). La crítica a lo establecido y la práctica transformadora. *Cuadernos de Pedagogía*, (428).
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos.
- UNICEF. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF Comité Español.
- Uribe, M. (1995). *Educación y Sociedad. Maestros gestores de nuevos caminos*. Medellín, Colombia: Corporación Región.
- Uscinski, I. (2013). The case against learning in school with evidence from video game studies. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(14).
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia*. Londres: Routledge.
- Vergara, J. (2015). Construir Escuelas Justas. Recuperado a partir de www.juanjovergara.com
- Vila Merino, E. S. (2003). *Prometeo es un nombre colectivo: Teoría crítica, investigación-acción y educación democrática* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Villalba, C. M. (2009). Home-based education in Sweden: Local variations in forms of regulation. *Theory and Research in Education*, 7(3), 277-296.
- Villar Aguilés, A. (2011). Advertencias sobre la crisis silenciosa de la educación para el pensamiento crítico. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), 221-224.
- Vincent, J. F. V., Bogatyreva, O. A., Bogatyrev, N. R., Bowyer, A., & Pahl, A.-K. (2006). Biomimetics: its practice and theory. *Journal of the Royal Society Interface*, 3(9).
- Vitale, J. (2008). «Let them Jam!»: Incorporating Unschooling Pedagogy in the Secondary School Music Classroom. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 2(3). Recuperado a partir de <http://juaal.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v2133.pdf>
- Vogel, I. (2012). Theory of change and research impact. Ecosystems Services for Poverty Alleviation (ESPA). Recuperado a partir de <http://www.espa.ac.uk/files/espa/Isabel-Vogel.pdf>
- von Dittfurth, H. (1982). *The origins of life: Evolution as creation*. London: Harpercollins.
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Lautaro.
- Vygotsky, L. (1976). Play and its role in the mental development of the child. En *Play - Its role in development and evolution* (pp. 537-554). New York: Basic Books.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: Development of Higher Psychological Processes*. New York: Routledge.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica & Grijalbo.
- Walter, S. (1999). Free school movement. En *Historical Dictionary of American Education*. Westport, EEUU: Greenwood Publishing Group.
- Ward, C. (1966). Adventure playground: A parable of anarchy. En *Patterns of Anarchy: A collection of writings on the anarchist tradition* (pp. 397-402). New York: Doubleday.
- Wenner, M. (2011). La importancia de jugar. *Mente y Cerebro*, (46).

- Wertheim, S. H. (2008). Alternative Schools. En *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Miami: SAGE Publications.
- West, A., & Currie, P. (2008). School diversity and social justice: policy and politics. *Educational Studies*, 34(3), 241-250.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004a). Educating the «good» citizen. Political Choices and Pedagogical Goals. *Political Science and Politics*, (2), 241-247.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004b). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wheatley, K. (2009). Unschooling: An oasis for development and democracy. *Education for Meaning and Social Justice*, 22(2), 27-32.
- White, A. (2009). *From Comfort Zone to Performance Management*. Nueva York, EEUU: White & MacLean Publishing.
- Whiting, B. (1983). The genesis of prosocial behavior. En *The nature of prosocial development: interdisciplinary theories and strategies*. New York: Academic Press.
- Whitty, G., & Power, S. (2000). Marketisation and Privatisation in Mass Education Systems. *International Journal of Education Development*, 20, 93-107.
- Wild, M. (1990). *Una nueva visión educativa: aspectos conceptuales*. Quito, Ecuador: Fundación Educativa Pestalozzi.
- Wild, R. (1999). *Educar para ser, vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2006). *Libertad y Límites. Amor y Respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2013). Vivir y aprender de manera coherente, en un proceso de desarrollo sostenible. *Cuadernos de Pedagogía*, (434).
- Wild, R., & Wild, M. (2002). *Educar par ser. Una respuesta frente a la crisis* (4.ª ed.). Ecuador: Fundación Educativa Pestalozzi.
- Willis, P. (1998). Cultura viva: una recerca sobre les activitats culturals dels joves. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Willis, P. (1999). Labor Power, Culture, and the Cultural Commodity. En *Critical Education in the New Information Age*. Lanham, MA: Rowman & Littlefield.
- Wills, W. D. (1964). *Home Lane. A biography*. Londres, Inglaterra: George Allen & Unwin.
- Wilson, M. A. F. (2015). Radical democratic schooling on the ground: pedagogical ideals and realities in a Sudbury school. *Ethnography and Education*, 10(2), 121/136.
- Wittwer, S. (2015). Politische Partizipation Von Kindern Und Jugendlichen in Der Schweiz. Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (17), 89-100.

- Wood, G. (1988). Democracy and the Curriculum. En *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Wood, G. (1992). *Schools that work*. New York: Dutton.
- Woods, P. (2005). *Inside Schools: Ethnography in Schools*. Routledge.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Sage.
- Worsfold, V. L. (1997). Teaching democracy democratically. *Educational Theory*, 47(3).
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la Justicia*. Madrid: Paidós.
- Zaharlick, A., & Green, J. L. (1991). Ethnographic Research. En *Handbook of Research on Teaching in the English Language Arts* (pp. 205-225). New York: Macmillan.
- Zak, P. J. (2017). The neuroscience of trust. *Harvard Business Review*. Recuperado a partir de <https://hbr.org/2017/01/the-neuroscience-of-trust>
- Zimmerman, J. (2015, febrero 28). What the West Got Wrong About Sex Education. *The New Republic*. Recuperado a partir de <http://www.newrepublic.com/article/121157/too-hot-handle-excerpt-what-west-got-wrong-about-sex-ed>
- Zuleta, E. (2005). Educación y Filosofía. En *La alegría de pensar*. Bogotá, Colombia: Fundación para la Investigación y la Cultura.
- Zuleta, E. (2016). *Educación y Democracia*. Bogotá: Grupo Planeta.

9. Anexos

Anexo I: Guía de Observación

FECHA / LUGAR	
OBSERVACIONES	ANÁLISIS DE OBSERVACIONES
PLAN DE TRABAJO – pasos siguientes	

Anexo II: Preguntas de Discusión con Participantes

Datos Personales

- Edad / Género
- ¿Cuánto tiempo llevas en OdA?
- ¿Habías estado antes en otra escuela? ¿En cuál?
- ¿Cómo te fue? ¿Cuál fue tu experiencia en la otra escuela?

Día a día

Cuéntame cómo es tu día en OdA... ¿qué hacéis?

¿A qué jugáis cuando estáis en OdA?

En esos juegos, ¿participan chicos o chicas mayores/menores?

¿En qué es diferente OdA a otras escuelas?

¿Qué le hace falta a OdA?

¿Qué cambiarías?

¿Qué mantendrías?

Aprendizaje Académico

Partiendo de tus intereses, ¿has solicitado algún taller? ¿Cuál(es)?

¿Cómo trabajáis en los talleres?

¿Qué taller/actividad os habría gustado tener, pero no ha sido posible? ¿Por qué?

¿En qué proyectos/talleres habéis participado?

¿Cuál proyecto te ha llamado mucho la atención y te gustaría compartir?

Ya que parece ser un tema muy importante, ¿a qué edad has aprendido a leer y escribir? ¿Podrías mencionar las circunstancias en las que aprendiste?

¿A qué edad has aprendido a sumar, restar, multiplicar y dividir? ¿Podrías mencionar las circunstancias en las que aprendiste?

Asamblea

¿Participas en la Asamblea semanal?

¿Qué hacéis en la Asamblea? ¿Qué cosas decidís? ¿Quién las decide? Puedes darme algunos ejemplos...

¿Piensas que le hace falta algo? ¿Piensas que se debería cambiar algo?

¿Puedes contarme alguna decisión importante que se haya tomado recientemente en la Asamblea? ¿Quiénes tomaron esa decisión? ¿Cómo fue el proceso?

¿Cómo solucionáis los problemas que surgen en OdA? ¿Puedes contarme algunos ejemplos? ¿Cómo es el proceso?

¿Puedes mencionar algún conflicto que haya sido “bien” solucionado?

¿Puedes mencionar algún conflicto que haya sido “mal” solucionado?

¿Puedes mencionar el último conflicto que se haya llevado a la Asamblea y la forma en la que se ha solucionado? ¿Y la última decisión que se ha tomado?

¿Ha habido algún conflicto que se habría podido, en tu opinión, solucionar de forma diferente?

Contacto con el mundo fuera de OdA

¿Cómo te enteras de lo que pasa en el país/mundo? (radio, internet, tv...)

Esta es una comunidad muy particular por su carácter rural, ¿qué os llama la atención acerca de lo que sucede en el país/mundo?

¿Te gusta estar informado sobre lo que pasa en el mundo? ¿Crees que es importante? ¿Qué tipo de cosas/eventos/noticias son las que más te interesan? ¿Y las que menos?

¿Con quién hablas sobre estos temas? ¿Con tus amigxs, familia, adultos de OdA?

Ocio

¿Quedáis con chicxs (que no vayan a OdA) para jugar fuera de la escuela?

¿A qué juegas en casa cuando estás solo/a?

¿A qué juegas en casa cuando estás acompañado/a?

En relación a los fines de semana o vacaciones, ¿qué te hace falta en casa que si puedas disfrutar en OdA?

¿Tienes Internet en casa? ¿Te gusta? ¿Qué haces por Internet? ¿Y las redes sociales?

El Futuro

¿Qué quieres hacer en el futuro?

¿Qué áreas/conocimientos te interesan?

¿Has pensado si te gustaría estudiar en la universidad o FP? ¿Qué te gustaría estudiar?

Tu experiencia en OdA

Si tuvieras que explicarle a otro chico o chica como tú cómo es OdA, ¿qué le dirías? ¿qué cosas le contarías?

¿Cómo te sientes cuando estás en OdA?

Anexo III: Cuestionario a las Familias de Ojo de Agua

Somos un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid que está llevando a cabo un proyecto cuya finalidad es conocer el impacto que han tenido las diversas experiencias educativas en las vidas de los jóvenes ex-participantes de Ojo de Agua (OdA). Para ello queremos pedir vuestra colaboración respondiendo al cuestionario que ahora os presentamos. Todas las respuestas serán anónimas y confidenciales.

Por favor, responded con sinceridad a las preguntas y tan concienzudamente como te sea posible, incluyendo aquellas sobre las formas en las que OdA pudo haber beneficiado o limitado a vuestro hijo/hija(s) en su desempeño laboral o académico, tanto en el presente como en el futuro. Es importante que podamos evaluar, tan precisamente como sea posible, todos los efectos que OdA ha tenido en la vida de sus ex participantes, y solamente respuestas sinceras y detalladas nos permitirán alcanzar este objetivo.

¡MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN!

Datos Personales

¿Cuál es la composición de vuestra familia?

¿Qué edad tenéis?

¿Qué nivel de estudios tenéis?

¿Dónde habéis nacido? España ___ Comunidad Autónoma _____ Otro país ¿Cuál?

Nos gustaría que nos contéis sobre vuestra historia en Ojo de Agua (desescolarización o unschooling en espacios como Ojo de Agua), y educación en casa (homeschooling) de vuestra/o(s) hija/o(s).

Por favor, es muy importante que respondas a todas las preguntas.

¿Cuántos hijos/hijas asisten/han asistido a Ojo de Agua?

¿Había estado escolarizado/a antes de llegar a Ojo de Agua? ¿Qué tipo de escuela/institución era?

- Pública, privada, concertada, escuela Montessori, Waldorf, otra

¿Cuál fue la experiencia en la escuela convencional?

Proceso

¿Cuántos años ha estado tu hijo/hija en Ojo de Agua? ¿A partir de qué edad empezó en Ojo de Agua?

¿Conocías casos de “educación sin escuela” antes de involucrarte en Ojo de Agua?

¿Cómo fue el proceso cuando os interesasteis en Ojo de Agua? ¿Cuáles fueron las razones que os convencieron para adoptar esta perspectiva educativa?

¿Has sentido dudas, temores o resistencia a la hora de poner a tu hijo/hija en Ojo de Agua?

¿Podrías describir lo que has sentido?

¿Qué clase de respuesta / retroalimentación has recibido de tu familia/amigos por la decisión de que tu hijo/hija vaya a Ojo de Agua?

Para vosotros, ¿Qué significa estar desescolarizado en un espacio como Ojo de Agua?
¿Qué tipo de emociones sentís ahora, después de llevar ya un tiempo en Ojo de Agua?

Precepciones de la escuela alternativa

¿Cuáles son las diferencias entre Ojo de Agua y una escuela convencional?
¿Qué ofrece Ojo de Agua que no ofrezca una escuela convencional?
¿Cuáles son los beneficios de que tu hijo/hija asista a Ojo de Agua?
¿Cuáles son las limitaciones de que tu hijo/hija asista a Ojo de Agua?
¿Qué tipos de aprendizajes/capacidades crees que tu hijo/hija desarrolla en Ojo de Agua?
¿Qué piensas sobre los comentarios que hacen algunas personas cuando dicen que las escuelas libres no son inclusivas porque no todo el mundo puede acceder – económicamente, composición étnica, diversidad – a ellas?
¿Piensas que este tipo de escuelas deberían poder garantizar un acceso más igualitario? ¿Cómo podría hacerse?

Experiencia del día a día

¿A qué juegan los peques cuando están en casa?
¿Usa Internet? ¿Qué le gusta? ¿Y las redes sociales?
¿Ha cambiado tu relación con tu hijo/hija después de haber comenzado a asistir a Ojo de Agua?
¿Cómo ha cambiado? ¿En qué aspectos?
¿Has notado algún cambio en el/ella desde que asiste a Ojo de Agua? ¿En qué ha cambiado?
¿Crees que Ojo de Agua ha cambiado/transformado la vida de tus hijas e hijos? ¿En qué?
¿Hasta qué punto crees que estos cambios forman parte del propio proceso de desarrollo que viven las chicas y chicos de su edad? ¿O tiene más que ver con el tipo de experiencias que han vivido de forma específica en este tipo de escuela?

Sugerencias, Prevenciones, cosas a cambiar...

¿Qué le dirías a las familias que están interesadas en este tipo de educación, pero que tienen dudas, temores, incertidumbres? ¿Qué recomendaciones, sugerencias, etc. les darías?

Teniendo en cuenta padres/madres interesadxs en la educación sin escuela, ¿qué sugerencias podrías dar a estas familias enfrentadas a la incertidumbre legal de la desescolarización?

¿Cómo enfrentar los “temores” que emergen de esta perspectiva educativa alternativa?

- “Atraso” académico frente a los demás peques de su edad
- Actividades para apresurar la adquisición de conocimientos formales
- Desarrollo de la sensibilidad de tiempos y necesidades
- Conexión con experiencias tempranas
- Amenaza a los valores establecidos

¿Qué cambiarías de Ojo de Agua? (Limitaciones, debilidades)

¿Qué mantendrías? (Fortalezas)

Imaginación del Presente/Futuro

¿De qué manera ha influido Ojo de Agua en vuestro proceso personal propio como adultos/as?

¿Y en el de vuestra hija/hijo?

¿Qué creéis que pasará con vuestro hijo/hija cuando termine sus años en Ojo de Agua?

¿Cómo te imaginas a tu hijo/hija en el futuro? ¿Cómo crees que será su vida? ¿A qué crees que podría dedicarse profesionalmente?

¿Piensas que tendrá las mismas oportunidades que otras chicas y chicos de su edad que han tenido una educación convencional, no alternativa?

¿Sabes qué ha pasado o tienes contacto con otros jóvenes que ya han pasado por Ojo de Agua?

¿Qué sabes de sus vidas?

¿Repetirías la experiencia vivida en Ojo de Agua?

Anexo IV: Cuestionario a Personas Egresadas de Ojo de Agua

“Por favor, responde las preguntas tan concienzudamente como te sea posible, incluyendo aquellas sobre las formas en las que Oda pudo haberte beneficiado o limitado en tus desempeño laboral o académico. Es importante que podamos evaluar, tan precisamente como sea posible, todos los efectos que Oda ha tenido en la vida de sus ex participantes, y solamente respuestas sinceras y detalladas nos permitirán alcanzar este objetivo. Este estudio se hace en el marco del Grupo Investigativo de Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid”²²⁹

Datos Personales

Género _____

Edad _____

Por favor, cuéntanos acerca de tu historia de escolaridad, desescolarización (Unschooling en espacios como Oda), y educación en casa (homeschooling):

a) ¿Habías estado en otra escuela como estudiante regular entre los 5 y los 16 años? Si es así, por favor escribe cualquier escuela a la que fuiste por su tipo (ej, pública, Montessori, etc.), la edad cuando estuviste allí y cuando saliste, la(s) clase(s) en las que estuviste en esa escuela (ej, kínder hasta quinto de primaria), y las razones por las que abandonaste esa escuela.

b) ¿Durante los años en los que no estuviste en la escuela, entre 5 y 16, alguna vez hubo “educación en casa”, es decir, escuela en casa donde se siguiera un currículo elegido por tu padre/madre u otro adulto? Si es así, por favor describe esa experiencia, su duración y tu edad en la época. Si cambiaste de educar en casa a espacios desescolarizados (como Oda), ¿qué te llevó a ti y a tu familia a efectuar tal cambio?

Por favor, describe brevemente cómo tu familia entendía el proceso de desescolarización (Unschooling). ¿Tu familia asumió alguna responsabilidad por tu educación?

¿Cuáles fueron las razones para acudir a Oda? Por favor especifica la edad en que entraste y cuántos años asististe a Oda.

I. Tu experiencia en Oda

Si tuvieras que explicarle a otro chico o chica como tú cómo es Oda, ¿qué le dirías? ¿En qué es diferente Oda a otras escuelas?

¿Cuál era el rol de los adultos (acompañantes y p/madres) en Oda? ¿En qué se diferencian de otros adultos?

¿Qué se puede aprender en Oda que no se pueda aprender en otra escuela?

Se ha sugerido que es frustrante, de alguna manera, tener tantas opciones para elegir, ¿fue ese tu caso?

¿Cuáles, en tu opinión, son las consecuencias de poder elegir qué, cuándo, cómo y con quién estudiar?

¿Qué le hace falta a Oda?

²²⁹ TODOS LOS DATOS SON CONFIDENCIALES. ANTES DE HACER LA PUBLICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN SE HARÁ UNA SOCIALIZACIÓN DEL TEXTO Y SE SOLICITARÁ RETROALIMENTACIÓN POR PARTE DE LAS PERSONAS QUE HAN PARTICIPADO.

II. Día a día

¿Qué fue lo que más te impactó de OdA cuando llegaste?

Si venías de otro espacio pedagógico, ¿qué fue lo que más fácil del ese cambio?

Si venías de otro espacio pedagógico, ¿qué fue lo que más difícil de ese cambio?

¿Recuerdas los juegos que jugabas cuando estabas en OdA?

En esos juegos, ¿participaban chicos o chicas mayores/menores? ¿Cambian los juegos cuando había mezcla de edades?

III. Aprendizaje Académico

¿Cuál fue tu proceso de ingreso a OdA? ¿Qué hiciste el primer año/temporada?

Partiendo de tus intereses, ¿solicitaste algún taller durante el tiempo que estuviste en OdA? ¿Cuál(es)?

¿Podrías mencionar algunos de los proyectos/talleres en los que participaste?

¿Cuál proyecto te llamó mucho la atención y te gustaría compartir? Por favor, explica por qué.

¿Qué taller/actividad te habría gustado tener, pero no fue posible? ¿Por qué?

Ya que parece ser un tema muy importante cuando se habla de educación, ¿a qué edad aprendiste a leer y escribir? ¿Podrías mencionar las circunstancias en las que aprendiste?

¿A qué edad has aprendido a sumar, restar, multiplicar y dividir? ¿Podrías mencionar las circunstancias en las que aprendiste?

¿Qué áreas/conocimientos te interesaban mientras estabas en OdA?

¿A qué edad comenzaste a considerar planes futuros (estudio o trabajo)?

IV. Asamblea

¿Para qué sirve la Asamblea de OdA?

¿Solías participar en la Asamblea semanal?

¿Qué cosas se deciden en la Asamblea?

¿Puedes contarme alguna(s) decisión(es) importante(s) que se hayan tomado en la Asamblea?

¿Quiénes tomaron esa decisión? ¿Cómo fue el proceso?

¿Puedes mencionar algún conflicto que haya sido “bien” solucionado? Explica tu decisión.

¿Puedes mencionar algún conflicto que haya sido “mal” solucionado? ¿Cómo lo habrías solucionado?

¿Qué opinas de que las decisiones se tomen por mayoría? ¿Hay otra forma?

¿Piensas que se debería cambiar algo en la Asamblea? Si es así, ¿qué?

V. Contactos fuera de OdA

¿Hablas una segunda lengua? ¿De qué manera aprendiste?

¿Cómo te enteras de lo que pasa en el país/mundo? (elige tantas como apliquen: radio, internet, tv...)

¿Te gusta estar informado sobre lo que pasa en el mundo? ¿Por qué crees que es (o no) importante?

¿Qué tipo de cosas/eventos/noticias son las que más te interesan?

¿Con quién hablas sobre estos temas?

¿Participas en algún colectivo o plataforma social?

VI. Tiempo fuera de OdA

¿Cómo fue tu vida social cuando crecías? ¿Cómo conocías a otros niños/as de tu edad?

¿Quedabas con chicxs (fuera de OdA) para hacer algo (ej, jugar, hablar, escuchar música, etc.)?

¿Qué hacías cuando estabas en casa? ¿Tenías una “rutina” después de la jornada en OdA?

¿A qué jugabas en casa cuando estabas acompañado/a?

En relación a los fines de semana o vacaciones, ¿qué extrañabas de OdA?

VII. El Presente/Futuro

Por favor, describe brevemente cualquier experiencia de educación superior formal que hayas tenido en la universidad, centro de formación profesional, etc. ¿Cómo pudiste acceder a la universidad/centro de formación profesional sin un diploma escolar? ¿Cómo fue el proceso de pasar de una experiencia desescolarizada a una más formal? Por favor, menciona cualquier diploma o título que hayas obtenido o para los que están estudiando.

¿Cuáles, en tu opinión, fueron las mayores ventajas de haber pasado por OdA? Por favor responde en términos de cómo te sentías mientras crecías y cómo te sientes ahora, cuando consideras tus experiencias. En tu opinión, ¿cómo te ayudó la experiencia en OdA te ayudó en tu transición hacia la adultez?

¿Cuáles, en tu opinión, fueron las mayores desventajas de haber pasado por OdA? De nuevo, por favor responde en términos de cómo te sentías mientras crecías y cómo te sientes ahora, cuando consideras tus experiencias. En tu opinión, ¿cómo te limitó la experiencia en OdA te ayudó en tu transición hacia la adultez?

En caso de tener un hijo/a, ¿crees que elegirías desescolarizarle? ¿Por qué si o no?

¿Estás empleado/a actualmente? Si es así, ¿qué haces?

¿Encaja tu actual empleo con cualquier interés/actividad que tenías siendo desescolarizado/a? Si es así, por favor explíca.

¿Podrías mencionar los trabajos que has tenido desde que abandonaste OdA? ¿Han estado relacionados con tus intereses durante tu experiencia en OdA?

¿Crees que haber asistido a OdA ha beneficiado tus posibilidades de obtener o mantener un trabajo? ¿De qué forma?

¿Crees que haber asistido a OdA ha limitado tus posibilidades de obtener o mantener un trabajo? ¿De qué forma?

En resumen, ¿te sientes satisfecho de haber estado en OdA durante el tiempo que lo hiciste, en vez de haber asistido a una escuela convencional? Elige una: Si, muy satisfecho; Si, más o menos satisfecho; No, habría sido mejor para mí no haber asistido a OdA. Por favor, escribe las principales razones por las cuales estás o no satisfecho de haber asistido a OdA.

Anexo V: Acuerdo de Observación con Ojo de Agua



ojo de agua – ambiente educativo
Ptda. Racó de Pastor s/n
Tel.: 965583213 – 639104274
ojodeagua.ambiente.educativo@gmail.com

ACUERDO DE OBSERVACIÓN

Agradecemos que hayas contado con ojo de agua para realizar tus prácticas de observación.

Lo primero que te pedimos es que unos días antes de tu observación, lo confirmes con nosotros (pues hay algunos días sin actividad no planificados). Puedes confirmarlo mediante mensaje, whatsapp o llamada al móvil o al correo electrónico que aparecen en el encabezado.

La persona que tutelaré tu observación es Marién. Para cualquier duda o pregunta relacionada con este asunto; por favor, dirígete a ella.

La visita es de observación; es por eso que pedimos que tu presencia resulte lo más discreta posible.

Durante las observación pedimos no entrar en las habitaciones en las que hay personas desarrollando actividades; así como no hablar con los miembros del equipo de adultos durante el tiempo en que hay actividad, pues necesitamos estar plenamente concentrados en el acompañamiento. Igualmente, pedimos no interactuar con los niños y jóvenes que conviven en el ambiente.

Te pediremos también que elabores un informe o diario de tu observación y nos lo envíes por correo electrónico.

Tenemos la costumbre de quitarnos los zapatos en la casa; por lo que te sugerimos que traigas zapatillas de andar por casa, si es invierno o principios de primavera, pues -si no hace sol- el suelo estará frío.

Por favor, confirma por escrito tu compromiso con el cumplimiento de estas reglas. En caso de incumplimiento, nos sentiremos libres para dar por finalizada la observación.

Esperamos que disfrutes de tu observación.

Muchas gracias.

Nombre y Apellidos

Firma

Anexo VI: Algunos Casos Históricos de Aprendizaje Autodirigido

Para comenzar, Harriet Finlay-Johnson fue una revolucionaria directora de una pequeña escuela en Sussex, Inglaterra, que defendió los métodos alternativos como la única forma de ubicar a la niñez en el centro del proceso de aprendizaje. Con tal objetivo, las personas adultas del espacio pedagógico abandonaron el control y ofrecieron herramientas a niños y niñas para que organizaran visitas educativas nacidas de sus propios intereses. En su libro *el método dramático de enseñanza* (1917), Finlay-Johnson explica cómo niños y niñas crearon y escenificaron obras de teatro basadas en sus propias investigaciones históricas; mientras las personas adultas actuaron como facilitadores y se abstuvieron de juzgar el trabajo del estudiantado, propiciando espacios para la auto-evaluación (Weltsek-Medina, 2007).

Años después, el educador estadounidense Herbert Williams (1930), reunió a jóvenes delincuentes y en riesgo (8 a 16 años), con un IQ bajo (60 a 120) y de diversos orígenes étnicos y culturales. Su experimento consistió en ubicarlos en un espacio en el que se les pidió ocuparse en lo que quisieran sin disturbar a las demás personas. Cuando algún chico o chica mostraba interés en un tema o disciplina, física o académica, las personas adultas facilitaban los recursos y le animaban a seguir. Luego, partiendo de un enfoque evaluativo cualitativo y constructivo, el alumnado recibía retroalimentación individualizada, pero nunca se le obligaba a hacer ningún tipo de tarea. Después de cuatro meses de experimento, chicos y chicas respondieron exámenes de logro, cuyos resultados fueron muy positivos: desarrollo en lenguas equivalente a 15 meses; en aritmética, de 14 meses; en lectura, de 11 meses; en ciencia, de 11 meses; y, en historia y literatura, de 6 meses. Sus conclusiones señalan una mejoría en los resultados a partir de actividades autodirigidas; sin embargo, la mayor ganancia fue el clima social del lugar, ya que chicos y chicas, cuando contaban con el apoyo incondicional de las personas adultas, mostraron menor irritabilidad y agresión hacia las demás personas. Para Gray (2017), la mezcla de edades pudo haber jugado un papel muy importante, ya que, en su opinión, la educación autodirigida funciona mejor en ambientes con niños y niñas de diversas edades, sacando el máximo provecho a la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1978).

En cuanto al aprendizaje de las matemáticas, también en la década de 1930, Benezet (1936), siendo consejero de educación en Nueva York, estableció que las escuelas en barrios trabajadores no recibieran lecciones de matemáticas durante los primeros cinco años de educación primaria. En sexto grado, el desempeño de niños y niñas de estas escuelas fue igual en cálculos estándar y mejor en problemas narrativos matemáticos que aquellos/as que habían estudiado matemáticas durante todos los años de educación primaria.

Otra experiencia similar se ha conocido como el *Mantle of the Expert* (en castellano, “la capa del experto”), un enfoque de investigación diseñado por Dorothy Heathcote en la Universidad de Newcastle en 1980. La principal idea era que el grupo interesado organizaba un currículo en base a sus intereses e inquietudes y se imaginaban a sí mismos como un grupo de profesionales en ciencia, arqueología o bibliotecología con ciertas responsabilidades y deberes. En este proceso, las actividades desarrolladas con el apoyo del profesor se asemejaban a las responsabilidades reales que debían afrontar profesionales de estas áreas, lo que ha llevado a algunos a sugerir que cuando los menores “actúan como expertos” se enfocan en sus propias necesidades intelectuales, desarrollan responsabilidades sociales, habilidades comunicativas y comportamientos sociales (Taylor, 2016).

Otro ejemplo es el papel de los y las docentes que trabajaron con jóvenes de origen “chicano” en actividades de aprendizaje constructivo (Ernst y Statzner, 1994), cuyas conclusiones se refirieron al papel clave del alumnado en sus propios procesos de aprendizaje. Similarmente, Willis (1998) compartió las narrativas de personas jóvenes en suburbios ingleses que, después de participar en proyectos culturales de su propia elección, pudieron desarrollar herramientas para construir planes de vida y códigos de identificación (Carbonell, 2015). En el contexto canadiense, Vitale (2008, 2009) relata su experiencia como profesor de música que, después de concientizarse sobre las limitaciones de un currículo uniforme, decide adoptar una perspectiva autodidacta en sus clases de música. Como resultado de la promoción de la improvisación en sus clases, el estudiantado se sintió empoderado, más participativo y gozoso de sus experiencias musicales auténticas.

En el espacio de los espacios pedagógicos libres y democráticos también hay ejemplos de autodidactismo. Por ejemplo, Greenberg (2005), físico de profesión, relata su experiencia en la escuela libre SVS, cuando unos chicos y chicas adolescentes le pidieron oficiar como tutor de aritmética. Su papel consistió en reunirse con ellos y ellas durante veinte minutos dos veces por semana, explicar algunos ejercicios aritméticos, y ayudar a responder preguntas. Después de veinte horas de trabajo cooperativo, chicos y chicas pasaron de “no saber sumar ni restar a saber aritmética de sexto de primaria, incluyendo fracciones y porcentajes, decimales y toda la materia” (2005:20). Greenberg considera que el interés que tenían por aprender fue el factor decisivo en su progreso. También en SVS, los y las estudiantes se preparan cada año, con la ayuda de personas adultas, para presentar los exámenes de acceso a la universidad (S.A.T). Las sesiones duran 60 o 90 minutos por semana, durante 6 a 10 semanas, y los/as aprendices dedican 60 o 90 minutos en deberes entre las sesiones. En total, estudiaban de 12 a 30 horas de matemáticas,

y los resultados les permitían entrar en la universidad sin problemas. Las razones para su desempeño en habilidades y conocimientos matemáticos, sugiere Gray (2016), se hallan en el hecho de que estos niños y niñas hayan tenido tiempo casi ilimitado para jugar y explorar permitió que aprendieran sobre números cada día de forma natural (a través de juegos, contando céntimos, etc.), conectando los ejercicios con sus experiencias prácticas. En este sentido, distingue entre las *matemáticas de juego* y las *matemáticas instrumentales*. Mientras las primeras se basan en la actividad por el goce mismo del desarrollo de operaciones, y el descubrimiento o producción de patrones en números; las segundas sirven como herramienta para algún propósito práctico, como interpretar recetas, dividir y medir ingredientes, leer mapas o calcular una distancia. En palabras del psicólogo evolutivo, Peter Gray (2016):

Estos chicos y chicas crecen en un mundo de números. Juegan naturalmente con números y los utilizan en muchos aspectos de sus vidas, y por esto adquieren los conceptos matemáticos básicos en contextos que les hacen significativos. Dado que esto hace parte de su vida natural, no se les ha obligado o juzgado, aprenden matemática gustosamente. No aprenden a tenerle miedo o a odiarlas, como sucede en tantas escuelas convencionales. (p. 90)

Los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura siguen el mismo patrón, es decir, emergen de la necesidad natural de expresión en un ambiente sin juicios, a través de la participación en la vida cotidiana y en juegos, ya que,

Cada niño puede encontrar su propio estilo y el tiempo óptimo para hacerlo. Algunos comienzan temprano, otros mucho más tarde. Lo importante no debería ser la cantidad de cuadernos que el niño haya llenado hasta los 10 años, sino su relación vital con la escritura, su capacidad de usarla con sentido, como medio de expresión personal y de comunicación.(...) en relación a la lectura, nuestros primeros ejercicios de lectura son siempre relacionados con la experiencia inmediata del niño: Objetos concretos con sus nombres, señales del ambiente, órdenes para acciones, recetas de cocina y otras instrucciones prácticas, los relatos publicados por los mismos niños en la imprenta, textos ilustrados por ellos mismos; más tarde el intercambio de cartas con niños de otros lugares. Paralelamente o posteriormente a estas primeras lecturas se interesan en la biblioteca que contiene libros de todo nivel y que en sí representa un sitio acogedor, un rincón de vida privada. (Wild y Wild, 2002, p. 63-4)

En SVS, por ejemplo, defienden que nunca han tenido un caso de dislexia, ya que se considera que el surgimiento de este tipo de “desórdenes” de aprendizaje son originados por presiones y

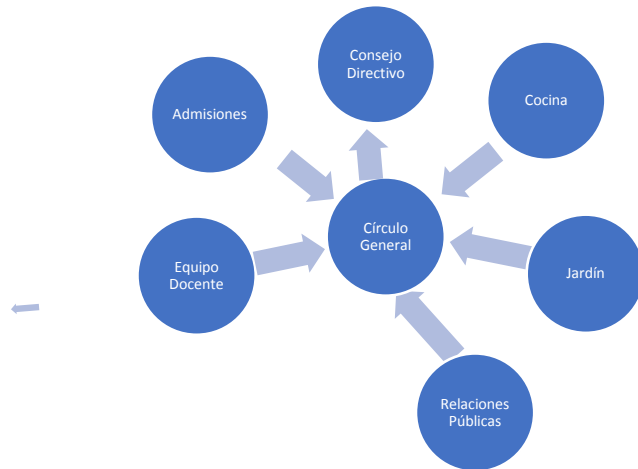
expectativas de desarrollo externas. Por otra parte, las edades en las que comienzan a aprender a leer son muy variadas, desde los cuatro o cinco años hasta los nueve, diez y once; pero no es posible determinar esa edad cuando abandonan la escuela, ya que su proceso personal les lleva por caminos de aprendizaje muy variados.

Finalmente, un grupo de expertos en tecnologías de la información y la comunicación (Mitra, 2003, 2005, 2007; Mitra y Dangwal, 2010) llevaron a cabo una serie de experimentos en los barrios periféricos de varias ciudades indias, que consistieron en empotrar un ordenador con acceso a Internet, observar y documentar las actividades de niños y niñas. Su hipótesis era que, si niños y niñas tenían interés, cualquier tipo de aprendizaje tendría lugar. El resultado de cada experimento fue el mismo: niños y niñas utilizaron la Internet para ampliar su conocimiento sobre sus temas de interés. Sin embargo, había varias particularidades en cada experimento. Por ejemplo, el caso de un niño de ocho años que enseñó a una niña de seis años a navegar en Internet; niños y niñas escolarizados/as que utilizaban la Internet para hacer sus deberes, mientras sus maestros y maestras reportaron una mejoría en las habilidades de lengua inglesa; un niño expulsado de la escuela y que nunca había usado Internet aprendió a hacerlo en tan sólo ocho minutos; niños y niñas familes aprendieron inglés con ayuda de un CD-Rom y, con el tiempo, aprendieron conceptos básicos de biotecnología; más niños que niñas en las ciudades utilizaron la Internet para aprender, mientras que más niñas que niños lo hicieron en zonas rurales; niños y niñas de diversos orígenes socioeconómicos participaron en procesos de aprendizaje colaborativo partidos de su necesidad de “presumir”; y, finalmente, en grupos organizados de estudiantes, exploraron diversas formas de responder una pregunta utilizando el método científico.

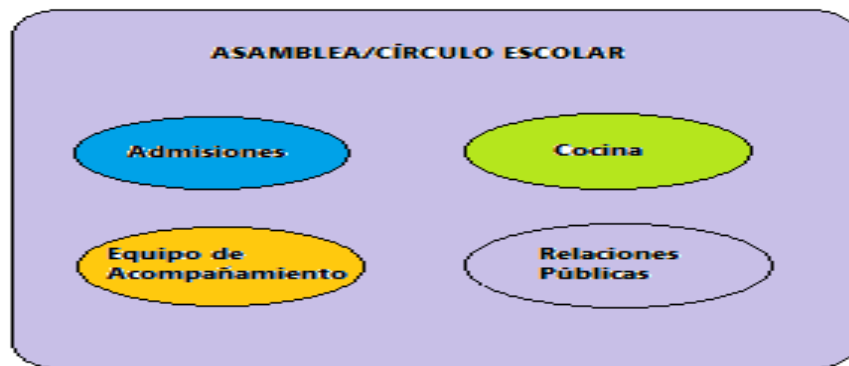
Estos experimentos llevaron a Mitra (2010) a desarrollar la teoría de los *sistemas auto-organizados*, es decir, sistemas que no requieren de intervención explícita externa para funcionar, para sugerir que la educación debía adoptar ese modelo para construir *espacios de aprendizaje auto-organizados*, ya que “el aprendizaje funciona mejor si se relaciona con los intereses de la infancia” (Mitra, 2007)

Anexo VIII: Tipos de Sociocracia en Algunas Espacios pedagógicos libres y democráticos

Modelo simplificado



Modelo Sudbury

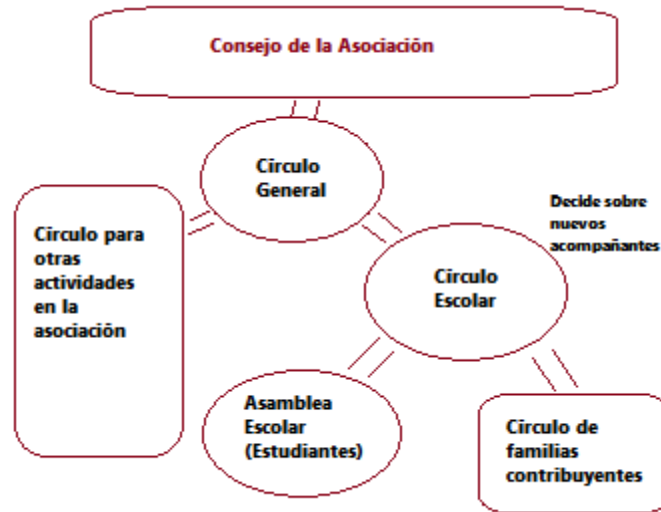


Concepto de "Apego"

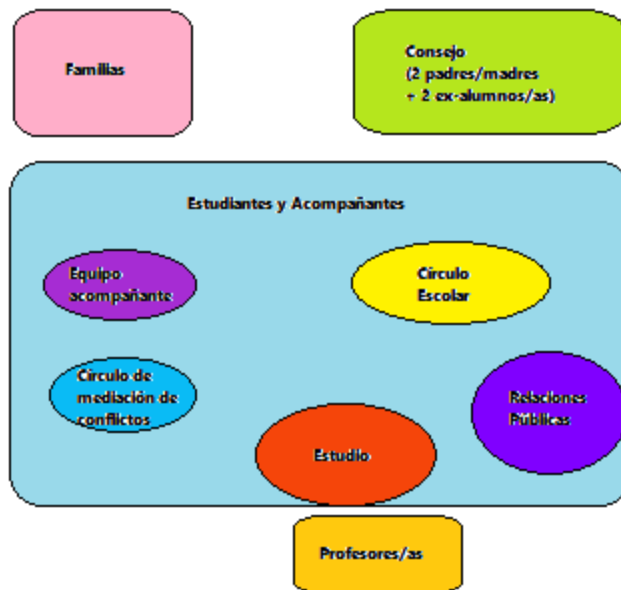
Los círculos no se agrupan por funciones, sino por categorías de personas.



Modelo de la École de la Croisée des Cremins (Francia)

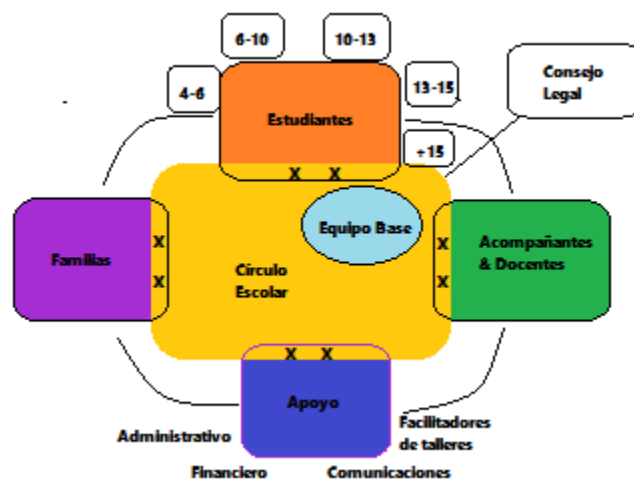


Modelo de la Escuela De Ruimte (Holanda)



Modelo Escuela De Urye Ruimte Den Haag (Holanda)

Todos los grupos tienen un presupuesto independiente & los representantes son sugeridos por los demás para elección.



Anexo IX – Algunas Preguntas de Conversación con Acompañantes

Para ti, ¿cuál es la filosofía de la educación democrática?

¿Cómo han sido las visitas de inspección de la consejería de educación de la Comunidad Valenciana?

¿Puedes hablar un poco del proceso de elaboración del artículo de El Mundo?

¿Cómo aprenden lenguas extranjeras las y los participantes?

¿Podrías explicarme lo que es Ojo de Agua como si yo fuera un participante nuevo?

¿Cómo se eligen las y los acompañantes? ¿Qué tipo de capacitación deben tener?

¿Alguna vez le has gritado a un chaval? ¿Qué ha pasado luego?

¿Cómo llegan los practicantes y observadores a Ojo de Agua?

¿Cuál es la política de juguetes? ¿compartir o no traer? Casos específicos.

¿Cómo es el contrato con las familias? ¿Los han también con las y los participantes (al estilo león Dormido)?

¿Hay alguna política de becas?

¿Cómo se da el aprendizaje en Ojo de Agua? ¿Hay pasantías o intercambios?

¿Cómo ha cambiado el proceso de resolución de conflictos en Ojo de Agua?